

Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

# **Проблеми сучасної психології**

**Збірник наукових праць  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка,  
Інституту психології  
імені Г.С.Костюка НАПН України**

**Випуск 19**

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2013

**Рецензенти:**

- О.І.Власова** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ
- Ж.П.Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
(протокол № 11 від 29.11.2012 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 12 від 26.11.2012 р.)*

**Міжнародна редакційна колегія:**

**С.Д.Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор); **Г.О.Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **М.Й.Боришевський**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **О.М.Жокун**, доктор психологічних наук, професор; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Н.В.Чепелєва**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **А.І.Шинкарюк**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора); **А.Л.Журавльов**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, директор Інституту психології РАН (Російська Федерація); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словацьчина); **Беата Анна Земба**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща).

### **Міжнародна редакційна рада:**

**Євген Глива**, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, професор-консультант товариства «Дослідження клінічного гіпнозу» (Австралія); **Роман Трач**, доктор філософських наук, професор, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Мірослав Чапка**, доктор наук з освіти, професор, ректор Вищої школи економіки і адміністрації в Битомі (Республіка Польща); **Лешек Фрідерік Коженювські**, доктор габілітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **В.І. Луговий**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти (м. Київ, Україна); **В.В. Рубцов**, доктор психологічних наук, професор, академік РАО, ректор Московського міського психолого-педагогічного університету, директор Психологічного інституту РАО (Російська Федерація); **О.Я. Чебікін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, ректор Південноукраїнського педагогічного університету (м. Одеса, Україна); **Т.С. Яценко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, професор Кримського гуманітарного університету та директор Центру глибинної психології НАПН України при Республіканському вищому навчальному закладі «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта, Україна).

**П 68 Проблеми сучасної психології:** Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 19. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – 860 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

**УДК 378(082):159.9**

**ББК 74.58+88я43**

*Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.*  
Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології (Постанова Президії ВАК України № 1-05/2 від 27 травня 2009 року)

© Автори статей, 2013

© «Аксіома», видання, 2013

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University  
G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of  
Pedagogical Science of Ukraine

# **Problems of modern psychology**

**Collection of research papers of  
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko  
National University,  
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the  
National Academy  
of Pedagogical Science of Ukraine**

**Issue 19**

Kamianets-Podilskyi  
“Aksioma”  
2013

**Reviewers:**

- O.I.Vlasova** – Doctor of Psychological Science, Professor, head of Developmental Psychology Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv
- Z.P.Virna** – Doctor of Psychological Science, Professor, Dean of the Psychology Faculty, Lesya Ukrainka East European National University, Lutsk
- V.O.Molyako** – Academician of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of  
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical  
Science of Ukraine (Protocol № 11 of 29.11.2012),*

*Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University  
(Protocol № 12 of 26.11.2012)*

**International editorial board:**

**S.D.Maksymenko**, member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, (editor-in-chief); **G.O.Ball**, corresponding member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor; **M.Y.Boryshevsky**, corresponding member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor; **O.M.Kokun**, Doctor of Psychological Science, Professor; **L.A.Onufrieva**, Candidate of Psychological Science, assistant professor (chief secretary); **N.V.Chepelyeva**, corresponding member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor; **A.I. Shynkaryuk**, Doctor of Psychological Science, Professor (deputy editor); **A.L.Zhuravlev**, Doctor of Psychological Science, Professor, Corresponding Member of RAE, Director of Institute of Psychology of the Russian Academy of Science (Russian Federation); **Fabian Anton**, Professor, Habilitated Doctor, Head of the Department of Social work, The Pavol Jozef Šafárik University in Košice, (Slovakia); **Beata Anna Ziemba**, Doctor of Humanities (Tutorial and Social Pedagogics), Aide at the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland); **Marek Paluh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland)

**International Editorial Council:**

**Dr. Eugene Hlywa**, Ph.D. (Psychology), Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Consulting Professor at The Australian Society of Clinical Hypnotherapists, (Australia); **Roman Tratch**, Doctor of Philosophical Science, Professor, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, (USA); **Alfred Pritz**, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University, (Republic of Austria); **Czapka Mirosław**, Doctor of Educational Science, Professor, Rector of The University of Economics and Administration in Bytom, (Republic of Poland); **Leszek Fryderyk Korzeniowski**, Habilitated Doctor of Economics, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of West European Academic Journal “Defence and Strategy”, (Republic of Poland); **V.I.Luhovy**, Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Vice President of NAPS of Ukraine, Director of Institute of Higher Education of the NAPS of Ukraine, (Kyiv, Ukraine); **V. V.Rubtsov**, Doctor of Psychological Science, Professor, Academician RAE, Rector of Moscow State University of Psychology and Education, Director of Psychological Institute of the Russian Academy of Education, (Russian Federation); **O.Y. Chebykin**, Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Rector of South Ukrainian National Pedagogical University, (Odessa, Ukraine); **T.S.Yatsenko**, Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of Crimean University for the Humanities, Head of the Centre of Deep Psychology of the NAPS of Ukraine on the base of Crimea Republican Higher Educational Institution, Crimean University for the Humanities, (Yalta, Ukraine)

**P 68 Problems of Modern Psychology:** Collection of research papers of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 19. – Kamianets-Podilsky: Aksioma, 2013. – 860 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary psychology. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers. It presents an analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

**UDC 378(082):159.9**

**LBC 74.58+88ya43**

*Certificate of state registration of the printed*

*source of mass medium KB № 19651-9451 IIP of 30.01.2013*

*This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Psychology*

*(HAC Presidium Resolution № 1-05/2 of 27 May 2009)*

© Authors of the papers, 2013

© “Aksioma”, publication, 2013

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Стаття представляє собою узагальнену інформацію про синдром вигорання у медичних працівників. Проаналізовано предиктори і превентори цього стану; проведено ранжування психосоціальних факторів ризику виникнення емоційного вигорання, розглянуто його клініку, перебіг та прогноз у даної професійної групи. Крім того, виділено рівні лікувально-профілактичних впливів у системі менеджменту синдрому вигорання у медичних працівників.

**Ключові слова:** психологія стресу, професійний стрес, переживання як форма вигорання, емоційне вигорання, медичні працівники, діагностика, лікування, профілактика, менеджмент.

Статья представляет собой обобщенную информацию о синдроме выгорания у медицинских работников. Проанализированы предикторы и превенторы этого состояния; проведено ранжирование психосоциальных факторов риска возникновения эмоционального выгорания, рассмотрена его клиника, течение и прогноз у данной профессиональной группы. Кроме того, выделены уровни лечебно-профилактических воздействий в системе менеджмента синдрома выгорания у медработников.

**Ключевые слова:** психология стресса, профессиональный стресс, переживание как форма выгорания, эмоциональное выгорание, медицинские работники, диагностика, лечение, профилактика, менеджмент.

Большие социальные преобразования и кризис ценностей в обществе, ужесточение требований к профессионалам наиболее остро затрагивают представителей коммуникативных профессий. Актуализация проблемы профессионального стресса и синдрома эмоционального выгорания, в том числе у медработников, обусловлена общей тенденцией к гуманизации современной науки, привлечению внимания исследователей к субъекту профессиональной деятельности, в частности – к влиянию на него самого характера этой деятельности [1, 4, 6, 9, 17, 29, 43]. Во всем мире за последние десятилетия выполнено более 2500 исследований, посвященных изучению, диагностике, коррекции и профилактике синдрома выгорания, опубликованы десятки книг и сотни обзоров в специализированных журналах. Синдром эмоционального выгорания – специфический вид профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми. Термин «burnout»

(«эмоциональное выгорание») был предложен американским психиатром Фрейденом в 1974 году [43]. Иногда его переводят на русский язык как: «эмоциональное сгорание» или «профессиональное выгорание». В Международной классификации болезней (МКБ-10) синдром выгорания выделен в отдельный таксон, обозначенный как «проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью», а Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) признала, что синдром выгорания является проблемой, требующей медицинского вмешательства [цит. по 29].

По принятому ВОЗ определению (2001 г.) «синдром выгорания (burnout syndrome) – это физическое, эмоциональное или мотивационное истощение, характеризующееся нарушением продуктивности в работе и усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью соматическим заболеваниям, а также употреблением алкоголя или других психоактивных средств с целью получить временное облегчение, что имеет тенденцию к развитию физиологической зависимости и (во многих случаях) аутодеструктивного поведения. Структурно (С. Д. Максименко, Л.Н. Карамушка, 2003; Л.Н. Юрьева, 2004) это состояние обычно расценивается как стресс-реакция на чрезмерные производственные и эмоциональные требования на фоне излишней преданности человека своей работе с сопутствующим пренебрежением семейной жизнью или отдыхом [19, 22, 29].

При этом сообщество психологов рассматривает синдром выгорания как феномен нормы [17], а медицинское сообщество – как патологию, имеющую соответствующую позицию в МКБ-10. Такая ситуация может дать новое понимание сущности синдрома выгорания, например, как процесса профессиональной деформации, находящегося в пределах нормы возрастных изменений личности с 25 и более годами профессионального стажа, в дополнении к традиционному пониманию сущности синдрома выгорания как патологического процесса, который может возникнуть при определенных условиях даже в начале профессиональной карьеры [2, 2, 7, 14, 16, 31-34, 37]. При этом вероятно появление двух новых понятий – понятия психологического выгорания, под которое можно подвести нормальные процессы, происходящие с личностью при длительном воздействии стрессов средней интенсивности, и медицинского понятия выгорания, под которое могут быть подведены острые необратимые процессы, происходящие с личностью в этих же условиях.

Для объяснения генеза выгорания перспективна теория справедливости [30-32,]; она использовалась в более ранних ис-



следованиях для врачей общей практики [34, 44]. Согласно теории справедливости, люди оценивают свои отношения с другими людьми с точки зрения затрат (напряженность, конкурентность) и выхода (результаты, поощрения) по сравнению с другими вокруг них. Этот принцип может быть применен и к рабочим ситуациям: на рабочем месте люди соотносят вложенный труд с полученным за него вознаграждением. При ощущении дисбаланса в таком соотношении люди могут испытывать чувство несправедливости с последующим выгоранием [5, 10-12, 15, 35, 41, 49], однако оценка баланса между работой и бонусом зависит от личностных факторов [9, 13, 20, 24-26, 30, 40]. Следует отметить, что высокие требования к работе более тесно связаны с выгоранием, чем отсутствие поощрений [8, 18, 20, 29, 46, 56]. Развитие выгорания связано скорее не с экспозицией дозы психотравмирующих факторов, а с выраженной их интенсивностью. Эмоциональное выгорание является своеобразным механизмом психологической защиты в ответ на специфические психотравмирующие воздействия. Данная гипотеза согласуется с теорией стресса Selye, согласно которой реакция на стресс протекает трёхстадийно и имеет характерную динамику.

В современном обществе при отсутствии у большинства населения мотивации на «здоровьесберегающее» поведение отмечается увеличение ожиданий и запросов пациентов при уменьшении ресурсных возможностей системы здравоохранения. Врачи и психологические консультанты так же, как их пациенты, подвержены влиянию социальных факторов. Если у врача существует неудовлетворенность жизнью, то он невольно проецирует свои «несчастья» на пациента, что в конечном итоге снова отражается на психологическом здоровье врача. Врачи подвержены тем же социальным страхам, что и все люди: страх критики, быть отвергнутым, оказаться в центре внимания, быть неполноценным, боязнь новых ситуаций, страх предъявлять претензии, отказывать в требованиях, сказать «нет» [24]. Интенсивность личностных стрессов микросоциального генеза у каждого человека на протяжении каждых последующих 5 лет жизни возрастает примерно в 2 раза, а интенсивность социализированных стрессов макросоциального происхождения (неблагоприятные события в мире, стране, макроколлективе) возрастает в 2 раза ежегодно в нестабильных странах, к которым можно отнести и Украину.

Общая и профессиональная заболеваемость медиков приравнивается к таковой у лиц, работающих во вредных и опасных

условиях труда (И.А. Парпалей, О.О. Лазуренко, Т.А. Тамакова, 2007) [цит. по 24]. Показатель заболеваемости в здравоохранении в 30 раз выше, чем в народном образовании, и в 33 раза выше, чем в торговле и общественном питании, а по данным ВОЗ (2002) продолжительность жизни врача составляет в среднем 54 года. В Украине статистика профессиональной заболеваемости медицинских работников может быть занижена [24], так как большинство врачей занимаются самолечением или лечатся у коллег, ускользая от статистического учета; боятся потерять работу, поэтому стараются скрыть наличие патологии, несовместимой с врачебной деятельностью. Подтвердить профессиональную этиологию заболевания у медиков в реальной практике достаточно сложно, особенно когда причиной заболевания становятся психоэмоциональное напряжение и стресс на рабочем месте [1, 21, 28, 38, 42, 47, 49, 52].

Вместе с тем, социальная и экономическая «цена» синдрома выгорания у медицинских работников очень высока. Врач первичного звена находится в центре дефицита диагностических, лечебных, реабилитационных, лекарственных проблем. Неудовлетворенность работой и стресс на работе испытывают врачи во многих странах [4, 7, 15, 23, 29, 31-34, 41, 51, 54]. В качестве основной причины недовольства и стресса они называют дефицит времени и большой объем работы [29, 44-46, 50], причем переживаемые негативные эмоции могут привести к профессиональному выгоранию [4, 29, 28, 45, 55]. Факторами, способствующими выгоранию, является то, что медики часто вынуждены оказывать помощь специфическим контингентам пострадавших, не всегда видят результат своей деятельности и работают в режиме «тревожного ожидания». Феномен «эмоционального выгорания» врачей опасен в двух плоскостях. С одной стороны, это фактор снижения качества медицинского обслуживания и нарушения интересов пациента. С другой стороны – медико-социальная проблема разрушения личности специалистов высокого класса в одной из массовых профессий гуманистического ряда.

Психологические проблемы у невролога, психолога, психиатра или психотерапевта могут начинаться при попытках пациентов манипулировать ими. Характер подобных манипуляций разнообразен: от частых звонков врачу в любое время суток по любому поводу, часто несуществующему, до попыток вовлечения терапевта в решение своих семейных, сексуальных, юридических и других проблем. Нередки случаи шантажирования

пациентом врача с угрозами совершения суицида. Психотравмирующую ситуацию часто создает конфликт собственной гуманности врача, сопровождаемый извечным вопросом: можно ли позволить пациенту воспринимать себя как друга? В гуманизме профессии врача уже заложены истоки такой разновидности социального страха, как отказать в просьбе, сказать «нет».

Проблема пациента переходит в проблему врача тогда, когда врач теряет веру в эффективность своей работы. Психиатр зачастую не верит в то, что большие психические расстройства (шизофрения, биполярное расстройство) достаточно эффективно лечатся. Врач находится в парадигмозном вакууме и как член общества проявляет элементы нигилизма. Часто у него не хватает терпения к длительным встречам с пациентом без достижения быстрого и стабильного эффекта или излечения, а также времени и знаний для того, чтобы проводить психотерапевтическую работу с каждым больным. В результате он работает лишь на биологическом уровне патологии и постоянно не удовлетворен результатом своей деятельности. Врач не считает нужным полностью информировать пациента о перспективах лечения его патологии, что закономерно вызывает недоверие со стороны больного и его родственников. В свою очередь, врач также не доверяет больному, а следовательно, формально-правильно относится к проблеме стигматизации психиатрических пациентов. Врач проявляет подсознательный страх перед собственным бессилием и катастрофическим диагнозом больного. В результате взаимного наложения рассмотренных социальных и профессиональных факторов у врачей начинают формироваться хронический стресс и синдром эмоционального «выгорания», нашедшие отражение как нозологические формы в международной классификации болезней.

Среди медицинских работников на фоне синдрома эмоционального выгорания со временем появляются психосоматические нарушения, отмечается повышенный уровень психиатрической заболеваемости, часто встречаются тревожные и депрессивные расстройства, суицидные попытки, злоупотребление алкоголем, наркотиками [29]. Например, в Англии 40% всех случаев нетрудоспособности врачей связаны с эмоциональным стрессом [39]. По данным разных авторов (А.В. Арутюнов, 2004; Т.В. Большакова, 2004; Н.Е.Водопьянова, Е.С. Старченкова, 2005; И.В. Козина, 1998; В.В.Лукьянов, 2006; С.А. Подсадный и др., 2007; М.М. Скугаревская, 2003; Л.Н. Юрьева, 2004; А.И. Губин, 2009 и др.), профессиональное выгорание может развиваться у 30-50% врачей [3, 4, 9, 13-17, 20, 22-27, 31, 36, 42, 46, 47, 50].

При обследовании 223 сотрудников психоневрологической службы (Л.Н. Юрьева, 2004) синдром «эмоционального выгорания» различной степени выраженности был выявлен у 77,5% всех обследованных врачей, причем наличие этого феномена продемонстрировали 66,7% интернов, а в наибольшей мере ему оказались подвержены психиатры, проработавшие 10-14 лет (86,7%). Причем, у 38,1% интернов была выявлена сформированная II стадия синдрома. По мере увеличения стажа работы психиатров и наркологов рос показатель тревожности: проявления тревоги были отмечены у каждого пятого врача, проработавшего 10-14 лет, у 31% врачей со стажем работы 15-24 года и у 38,8% специалистов со стажем более 25 лет. Автор обратила внимание, что для уменьшения проявлений тревоги мужчины предпочитают алкоголь, а женщины – транквилизаторы, к которым в силу своей профессии имеют широкий доступ [29].

Исследователями феномена выгорания установлена связь между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и эмоциональным выгоранием. Работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального сгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при невысокой рабочей нагрузке. Способствуют развитию эмоционального выгорания те профессиональные ситуации, при которых совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, имеется конкуренция, в то время как успешный результат зависит от слаженных действий.

Основными причинами, способствующими к формированию синдрома «эмоционального выгорания», являются дисгармония в межличностных и статусно-ролевых взаимоотношениях. По мнению Л.Н. Юрьевой (2004), среди таких причин доминируют: длительная и жесткая ролевая деформация; директивный стиль общения и строгая иерархия отношений среди персонала; патерналистский подход к подчиненным, влекущий за собой подавление инициативы и возможности самореализации на работе, снижение самооценки персонала; отсутствие стимулов для личного и профессионального роста, рутинизация профессиональной деятельности [29].

При общении между персоналом и больными неизбежно возникновение таких феноменов, как «перенос», «контрперенос», «сопротивление», «негативная психотерапевтическая реакция», «реагирование» и т. п., описанных еще З. Фрейдом. Более того, достижение положительного терапевтического эффекта возможно только при наличии и продуктивном развитии этих отношений.

Кроме того, существуют и другие причины развития синдрома «эмоционального выгорания», обусловленные особенностями работы с психически больными: необходимость вести постоянное ежеминутное наблюдение за большим количеством пациентов, среди которых есть социально опасные, агрессивные, склонные к суицидальным и импульсивным действиям больные; постоянная, чаще всего бессознательная тревога о своей физической безопасности. Больше всего синдрому «выгорания» подвержен персонал, работающий в психиатрических и психогериатрических отделениях с недееспособными и невменяемыми пациентами, лицами, употребляющими психоактивные вещества, и больными СПИДом, а также в отделениях, где царит угнетающая казенная обстановка (зарешечены окна, ограждена территория) [15, 23, 29].

Выгорание, к сожалению, является статистически и клинически значимым феноменом для врачей общей практики. При обследовании 127 медработников г. Киева (И.А. Парпалей, М.А. Володий, 2007) у 74,1% был выявлен сформировавшийся синдром «эмоционального выгорания», с распределением (по В.В. Бойко): фаза напряжения – 30,3% случаев, фаза резистенции – 45,0%, фаза истощения – 24,7% респондентов. Подобное распределение фаз свидетельствовало о преобладании психической защиты в виде эмоционального реагирования и расширения сферы экономии эмоций. Кроме того, у 57,7% респондентов был выявлен высокий уровень тревоги, а у 48,9% – отмечались психосоматические и психовегетативные нарушения. По тесту В.В. Бойко, тревога и депрессия была у 54% участников исследования, неудовлетворенность собой – у 67%, переживание психотравм – у 51%, эмоциональная лабильность – у 64,9%, редукция профессиональных обязанностей – у 72,5%, деперсонализация – у 34,3% исследуемых [цит. по 24].

Чувство неудовлетворенности работой у врача и появление признаков выгорания не только негативно сказывается на его собственном благополучии, но также может иметь последствия для качества оказания помощи пациентам. Неудовлетворенность работой является одной из основных причин ухода специалиста из медицины вообще [17, 22, 56], что может формировать негативный имидж профессии врача. В свою очередь, подобные тенденции также приводят к нехватке врачей общей практики, что уже стало проблемой для организаторов здравоохранения. Кроме того, чувство недовольства и выгорание врачей могут ухудшить качество терапии пациентов [4, 16, 35, 40, 47]. Ряд

исследований показали позитивную корреляцию истощения и выгорания с большей самооценкой медицинских ошибок [15, 36, 51], хотя другие данные говорят о том, что выгорание не связано с объективной оценкой медицинских ошибок [56].

Для профессиональной деятельности врача, затратной по времени и энергии, важны проблемы психического здоровья [6, 21, 47]. Врачи первичной сети часто являются первыми профессионалами в области здравоохранения, к которым обращаются пациенты с нарушениями психического здоровья [41] для решения соматических и психологических проблем. Раннее же выявление больных с нарушениями психического здоровья является важным, поскольку первый шаг в поиске адекватной терапии пациента.

Е.М Zantinge и др. (2010) предполагали, что врачи с признаками выгорания проводят более короткие консультации, менее склонны поощрять своих пациентов к обсуждению эмоций, что может приводить к психологической недооценке жалоб пациентов. Однако, по результатам анализа 1890 видеозаписей консультаций 126 врачей в рамках голландского Национального обследования общей практики (DNSGP-2) [35] были сделаны совершенно противоположные выводы. Врачи без признаков выгорания общаются менее эмоционально, менее ориентированы на пациента и меньше используют зрительный контакт со своими пациентами. В то же время, врачи с признаками выгорания проводят большее количество консультаций по сравнению с психологически здоровыми коллегами; они больше внимания уделяют психологическим или социальным темам в своих консультациях. Исследователи обратили внимание на то, что чувства выгорания или дефицита времени не препятствуют диагностике и осознанию психологических проблем пациентов. Напротив, врачи с высоким уровнем истощения или деперсонализации предоставляют пациенту больше возможностей для обсуждения проблем психического здоровья, что увеличивает вероятность качественной курации соматических пациентов с проблемами психического здоровья. С другой стороны, эти врачи сами являются группой риска развития не только полновесного синдрома выгорания, но и собственно расстройств психики. В большинстве своем они склонны к приостановлению/прекращению медицинской практики при появлении ощущения своей профессиональной несостоятельности [52].

По нашему мнению, исследование Е.М Zantinge является эмпирическим подтверждением процессуальных моделей эмоцио-

нального выгорания, которые рассматривают выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени и имеющий определенные фазы или стадии. Согласно динамической модели М. Буриша, сначала возникают значительные энергетические затраты – следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе. Автор отметил, что развитие эмоционального выгорания индивидуально и определяется различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых протекает профессиональная деятельность человека.

Более развернутой выглядит клиническая картина в соответствии с теоретическими конструктами Дж. Гринберга: на первой стадии эмоционального выгорания («медовый месяц») врач доволен работой и относится к ней с энтузиазмом, но при накоплении рабочих стрессов профессиональная деятельность начинает приносить все меньше удовольствия, он становится менее энергичным, не осознавая происходящего процесса. На второй стадии эмоционального выгорания («недостаток топлива») появляется усталость, могут возникнуть проблемы со сном. Однако в случае высокой мотивации (у врача – как правило) он может продолжать «гореть», неосознанно подпитываясь внутренними ресурсами в ущерб своему здоровью. При низкой мотивации же исчезает привлекательность работы, возможны снижение продуктивности врачебной деятельности и отстраненность (дистанцирование) от профессиональных обязанностей.

На третьей стадии (хронические симптомы) чрезмерная работа без отдыха приводит к измождению и подверженности заболеваниям, а также к психологическим переживаниям с осознанием происходящего – хронической раздражительности, обостренной злобе или чувству подавленности, «загнанности в угол». На этом этапе (как правило, после 40-45 лет) происходит переосмысление себя в профессии и принятие решения в отношении дальнейшей врачебной деятельности (уменьшение нагрузки, перепрофилирование, уход из профессии).

На четвертой стадии наступает кризис, при котором усиливаются переживания неудовлетворенности собственной эффективностью и качеством жизни, развиваются хронические заболевания, в результате чего человек частично или полностью теряет работоспособность. На пятой стадии эмоционального выгорания «пробивание стены» физические и психологические проблемы



переходят в острую форму и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний, угрожающих жизни человека. Однако, врачи, как правило, избегают наступления этих фаз на интуитивно-профессиональном уровне.

Стратегии коррекции и профилактики профессионального выгорания должны начинаться с образовательных мероприятий. Молодые врачи должны хотя бы иметь представление о существовании профессиональных вредностей в работе медицинского персонала, а также о синдроме «эмоционального выгорания». Успешная профилактика «эмоционального выгорания» невозможна без коррекции личностных особенностей специалиста с фокусированием на уровне персонала. Показано, что если врач в своей работе активно использует психотерапевтические методы и проводит социальную работу, а не только назначает препараты и контролирует их прием, эмоциональное выгорание развивается гораздо реже. Таким образом, в целях профилактики синдрома «эмоционального выгорания» целесообразно применять стратегии, фокусирующиеся на терапевтической идеологии врача. В задачи психотерапевтической работы с врачами входит обучение рассчитывать и обдуманно распределять производственную нагрузку, переключаться с одного вида деятельности на другой, проще относиться к конфликтам на работе, не пытаться всегда и во всем быть лучшими.

Наличие эмоциональной стойкости как профессионально важной черты для коммуникативных профессий подчеркивали С. Д. Максименко, Г. В. Ложкин, М. С. Корольчук и др. Важной отличительной чертой людей, устойчивых к профессиональному выгоранию (предиктором расстройства), является их способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности, как в отношении самих себя, так и других людей и жизни вообще. Благоприятная психологическая атмосфера вне работы (семья, друзья) и формирование здоровых мотиваций (стремление к соматическому здоровью, отказ от вредных привычек) в значительной мере снижают риск развития психоэмоциональных нарушений у врачей [19, 22].

Например, В.В. Постнов (2003) указывает на позитивный эффект проведения занятий балинтовских групп, практических и семинарских занятий по теме самопрофилактики, групп эмоционального отреагирования, налаживания бригадной формы работы и т.п. [16]. К.С. Максименко (2010) обращает внимание на значимость креативности как личностной основы преодоления негативных психических состояний, в т.ч. выгорания [12]. М.С. Krasner и соавт. (2010) по итогам годичного непрерывного



медицинского образования (медитация, аутотренинг, рассказы о значимых клинических случаях, супервизии, дидактический материал) отметили, что улучшение осознанности выгорания у медработников позитивно коррелировали с факторами добросовестности ( $R=0,29$ ,  $P<0.001$ ), эмоциональной стабильности ( $R=0,25$ ,  $P<0.001$ ), эмпатии ( $R=0,31$ ,  $P<0.001$ ), личных достижений ( $R=0,33$ ,  $P<0.001$ ), и негативно – с факторами эмоционального истощения и улучшения настроения (соответственно  $R = -0,39$ ;  $R = -0,32$ ,  $P<0.001$ ). Вместе с тем, авторы отмечают, что результаты внедрения программ по сокращению выгорания представлены слабо; данных по этим программам не хватает [цит. по 52].

Вовремя выявить врачей, склонных к формированию основных невротических реакций и синдрома «эмоционального выгорания», по нашему мнению, поможет внедрение в структуру медицинских осмотров нейропсихологического тестирования. Так, в дистанционном проекте диагностики профессиональной напряженности, под руководством проф. С.Д.Максименко, из 18 отдельных методик (уровня социальной фрустрированности Л.И.Вассермана – В.В. Бойко; изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир – А. Реана; диагностики уровня эмоционального «выгорания» В.В. Бойко; личностной агрессивности и конфликтности Е.П.Ильина и П.А.Ковалева; «тест руки» Е.Вагнера; шкалы самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема, самоконтроля в общении М. Снайдера, профессиональной стрессированности Р. Spector и S. Jex, профессиональной загруженности Р. Spector и S. Jex; опыта агрессивных воздействий Т. Glomb и Н. Liao; профессиональной автономности Р. Spector и S. Fox; профессиональной мобильности В. Terper, профессионального саботирования R. Bennett и S. Robinson (модиф. J. Raver); конструктивного сопротивления В. Terper (модиф. M. Mitchell), профессионального избегания M. Mitchell и M. Ambrose, профессионально-семейного конфликта R. Netemeyer (модиф. J. Raver), поисковой активности работы G. Blau, отрицательного влияния работы D. Watson) – формируется экспресс-карта диагностики синдрома выгорания с последующей адаптацией ее для отдельных профессий.

При изучении предикторов синдрома выгорания у врачей как фактора формирования аутодеструктивного поведения мы обнаружили интересную закономерность динамики осознания болезненного состояния. На определенном этапе профессиональной карьеры (в возрасте 30-40 лет) показатели синдрома выгорания у врачей были самыми низкими. Также был выявлен

более высокий уровень ожидания профессионального выгорания у студентов-медиков по сравнению с существующим уровнем выгорания у практикующих врачей, что указывает на позднее осознание у них состояния выгорания по сравнению со студентами-медиками.

В системе менеджмента синдрома выгорания существует два этапа. Первый – диагностический – включает в себя оценку факторов риска выгорания, его психологическую и клиническую диагностику. В зависимости от наличия или отсутствия факторов риска и симптомов выгорания у медицинского персонала проводятся адекватные профилактические мероприятия на уровне социума, коллектива и личности. Мы выделяем такие уровни лечебно-профилактических мероприятий относительно выгорания:

- **МАКРОУРОВЕНЬ** – общество (организационный и социально-экономический);
- **МЕЗОУРОВЕНЬ** – коллектив (профессиональная среда);
- **МИКРОУРОВЕНЬ** – личность (психокоррекция и психотерапия; фармакотерапия; альтернативные методы (аромо-, библио-, бальнео-, рефлексотерапию и т. п.).

Практика показала, что на **МАКРОУРОВНЕ** социально-организационные факторы могут выступать мощными превенторами синдрома выгорания. К ним относятся: политико-экономическая стабильность с адекватной оплатой труда медработников; «прозрачность» и строгое соблюдение трудового законодательства; совершенствование правовой базы, регламентирующей работу медиков; качественное проведение профилактических медицинских осмотров медработников; внедрение страхования рисков врачебной практики; проведение в централизованном порядке образовательных семинаров и тренингов выгорания для медработников.

На **МЕЗОУРОВНЕ** гигиена производственных отношений включает не только рациональную организацию рабочего времени с жестким контролем соблюдения режимов труда и отдыха, и, что более важно, активную социальную поддержку с повышением профессиональной мотивации врача путем установления баланса между затрачиваемыми усилиями и получаемым вознаграждением, а также создание условий для снятия рабочего напряжения и поддержания соматического здоровья врачей.

**МИКРОУРОВЕНЬ** – личностный уровень профилактики (в групповом и индивидуальном вариантах) нацелен на купирование стрессовых состояний, возникающих в связи с напряженной деятельностью, формирование навыков саморегуляции, обучение методикам расслабления и контроля собственного физичес-

кого и психического состояния, повышение стрессоустойчивости. Одним из методов профилактики данного синдрома является психологическое консультирование медицинских работников и, при необходимости, психокоррекция. При этом могут осуществляться: коррекция негативных стереотипов обыденного сознания и неадекватных механизмов психологической защиты, а также – формирование профессиональной мотивации и адаптивных механизмов саморегуляции.

Таким образом, необходимо повсеместное внедрение в систему медико-психологического менеджмента программ группового обучения для уменьшения вероятности того, что процесс выгорания выйдет из-под контроля.

### Список використаних джерел

1. Богданова Е. Е. Динамика профессиональной направленности субъектов медсестринской деятельности в процессе профессиональной подготовки и адаптации / Е. Е. Богданова // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 88-89.
2. Большакова Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Большакова ; [Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова]. – Ярославль, 2004.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – М. [и др.] : Питер, 2008.
4. Вялкова Г. М. Социально-гигиеническое исследование заболеваемости медицинских работников и потребность в оздоровительном лечении : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Г.М. Вялкова. –М., 2001.
5. Гавриленко М. А. К вопросу о развитии синдрома «выгорания» у врачей психиатров-психотерапевтов / М. А. Гавриленко // Архів психіатрії. – 2002. – №4. – С. 192–195.
6. Емоційне вигорання / Упоряд. В.Дудяк. – К.: Главник, 2007.
7. Диагностика «психического выгорания» врачей анестезиологов-реаниматологов / О.Ю. Щелкова, О. А. Кузнецова, В. А. Мазурок, М.В. Решетов // Вестн. психотерапии. – 2008. – № 25(30).
8. Евдокимов В. И. Оценка формирования Синдрома профессионального выгорания у врачей и его профилактика / В.И. Евдокимов, А. И. Губин // Вестник психотерапии. – 2009. – № 30. – С. 106-119.

9. Иванов А. В. Совершенствование профилактических мероприятий по укреплению здоровья врачей муниципальных учреждений / А.В. Иванов, О.Е. Петручук, В.О. Щепин. – Воронеж : ГБУ, 2005.
10. Квашнина Г. А. О. Система поддержки принятия решений врачом-психологом при оценке степени психической адаптации лиц, работающих в экстремальных ситуациях / Г. А. Квашнина, Я. Мун// Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2005. – Т. 1, № 7. – С. 82-85.
11. Кравчук В. В. Синдром «професійного вигорання» як індикатор порушення здоров'я працівників окремих спеціальностей / В. В. Кравчук, В. В. Кальниш, А. І. Єна // Охорона здоров'я України. – 2005. – №1-2. – С. 28-32.
12. Максименко К. С. Переживання і подолання особистістю негативних психічних станів при хронічних соматичних захворювань: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.04; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України – К., 2010. – 18 с.
13. Михайлов Б.В. Синдром «выгорания» его причины и способы коррекции /Б.В. Михайлов, М.А. Гавриленко// Архив психиатрии. – 2001. – №4. – С.32-37.
14. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования перспективы / В.Е. Орел// Психологический журнал. – 2001. – Т. 1, № 1. – С. 90-101.
15. Осухова Н.Г. Кожевникова В.В. Возвращение к жизни: Методические материалы для ведущих тренингов и семинаров по профилактике профессионального выгорания / Н.Г. Осухова, В.В. Кожевникова// Помощь помощнику: социально-психологическое сопровождение социальных работников / Под ред. Н. Г.Осуховой. – М.: Изд-во «Амиго-пресс», 2006.
16. Постнов В. В. Синдром эмоционального сгорания в наркологической клинике. Информационное методическое письмо / В. В. Постнов. – Оренбург, 2003.
17. Профессиональное выгорание у медицинских работников / В.Я. Апчел, В.Г. Белов, В.И. Говорун, Ю.А. Парфенов, П.В. Попядухин // Вестн. Рос. воен. мед. акад. – 2008. – № 2(22).
18. Робертс Г. А. Профилактика выгорания /Г. А. Робертс // Обзор современной психиатрии. – 1998. – № 1. – С. 39-46
19. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післяди-

- плом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
20. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания у работников сферы психического здоровья : автореф. дис. . канд. мед. наук. / М. М. Скугаревская; [Белорус. гос. мед. ун-т]. – Минск, 2003.
  21. Солонинкина Л. Ф. Модель профессиональной адаптации молодых специалистов в операционном блоке / Л. Ф. Солонинкина, З. В. Зайцева // Медицинская сестра. – 2007. – № 2. – С. 15.
  22. Фокина Т. Ю. Личностно-психологические аспекты синдрома эмоционального выгорания у врачей-стоматологов : диссертация ... кандидата медицинских наук. – Москва, 2009. – 188 с.: ил.
  23. Лукьянов В. В. Взгляд на проблему исследования синдрома «эмоционального выгорания» у врачей-наркологов / В.В. Лукьянов // Вестн. психотерапии. – 2006. – № 17(22).
  24. Чабан О. С. Здоровье врача – невролога, психиатра. Кто о нем позаботится? / О. С. Чабан, С. Г. Сова, Г. К. Юрьева [и др.] // Мед. Вестник. – 2007. – № 15-16. – С. 46.
  25. Эмоциональное истощение как проявление дезадаптации у медицинских работников / Е. А. Никитин, С. М. Шкленник, В. С. Цой, Ю. А. Парфенов // Вестн. психотерапии. – 2007. – № 21(26).
  26. Юрьева Л. Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование профилактики, коррекция / Л. Н. Юрьева. – К.: Сфера, 2004. – 272 с.
  27. Яркина О. С. Синдром эмоционального выгорания у врачей в контексте личностно-профессионального развития: симптомы и предпосылки / О. С. Яркина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 3. – С. 307-311.
  28. Appleton K. F., House A. F., Dowell A. A survey of job satisfaction, sources of stress and psychological symptoms among general practitioners in Leeds // Br J Gen Pract. – 1998. – V. 48. – P. 1059-1063.
  29. Brink-Muinen A., Dulmen A. M., Schellevis F. G., Bensing J. M. Tweede Nationale Studie naar ziekten en verrichtingen in de huisartspraktijk. Oog voor communicatie: huisarts-patiënt communicatie in Nederland (Second Dutch National Survey in General Practice. Focus on communication: doctor-patient communication in the Netherlands). Utrecht: NIVEL; 2004.
  30. Calnan M., Wainwright D., Forsythe M., Wall B., Almond S. Mental health and stress in the workplace: the case of general practice in the UK // Soc Sci Med. – 2001. – V. 52. – P. 499-507.

31. Del Piccolo L., Saltini A., Zimmermann C., Dunn G. Differences in verbal behaviours of patients with and without emotional distress during primary care consultations // *Psychol Med.* – 2000. – V. 30. – P. 629-643.
32. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. The Job Demands-Resources Model of Burnout // *J Appl Psychol.* – 2001. – V. 86. – P. 499-512.
33. DeVoe J., Fryer G. E. Jr, Hargraves J. L., Phillips R. L., Green L. A. Does career dissatisfaction affect the ability of family physicians to deliver high-quality patient care? // *J Fam Pract.* – 2002. – V. 51. – P. 223-228.
34. Dinsdale P. (2005) Overseas staff left frustrated by lack of career development // *Nursing Standard.* – 2005. – V. 19. – P. 8.
35. Dowell A. C., Coster G., Maffey C. Morale in general practice: crisis and solutions // *N Z Med J.* – 2002. – V. 115(1158). – P. 102.
36. Dowell A. C., Hamilton S., McLeod D. K. Job satisfaction, psychological morbidity and job stress among New Zealand general practitioners // *N Z Med J.* – 2000. – V. 113. – P. 269-272.
37. Fahrenkopf A. M., Sectish T. C., Barger L. K., Sharek P. J., Lewin D., Chiang V. W. et al. Rates of medication errors among depressed and burnt out residents: prospective cohort study // *BMJ.* – 2008. – V. 336(7642). – P. 488-491.
38. Freudemberger H. J. Staff burnout // *J. of Social Issues.* – 1974. – Vol. 30. – P. 159-165.
39. Huby G., Gerry M., McKinstry B., Porter M., Shaw J., Wrate R. Morale among general practitioners: qualitative study exploring relations between partnership arrangements, personal style, and workload // *BMJ.* – 2002. – V. 325(7356). – P. 140-144.
40. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. – Palo Alto: California Consulting Psychological Press Inc., 1996. – 52 p.
41. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives // *Applied and Preventive Psychology.* – 1998. – Vol. 7. – P. 63-74.
42. McHugh M. D., Kutney-Lee A., Cimiotti J. P., Sloane D. M., Aiken L. H. Nurses' widespread job dissatisfaction, burnout, and frustration with health benefits signal problems for patient care // *Health Aff (Millwood).* – 2011. – V. 30(2). – P. 202-210.
43. Roter D., Larson S. The Roter Interaction Analysis System (RIAS): utility and flexibility for analysis of medical interactions // *Patient Educ Couns.* – 2002. – V. 46. – P. 243-251.

44. Schaufeli W., Bakker A. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study // *Journal Organiz Behavior*. – 2004. – V. 25. – P. 293-315.
45. Suchman A. L. A new theoretical foundation for relationship-centered care. Complex responsive processes of relating // *J Gen Intern Med*. – 2006. – V. 21(Suppl 1). – P. 40-44.
46. Tait D. et al. Suicidal Ideation Among American Surgeons // *Arch Surg*. – 2011. – V. 146(1). – P. 54-62. doi:10.1001/archsurg.2010.292
47. Telford R., Hutchinson A., Jones R. Obstacles to effective treatment of depression: a general practice perspective // *Fam Pract*. – 2002. – V. 19. – P. 45-52.
48. Visscher A., Laurant M., Schattenberg G., Grol R. De rol van de huisarts inzake geestelijke gezondheidszorg (GP's role in mental health care). Nijmegen: Centre for quality of care research, UMC St Radboud; 2002.
49. West C. P., Huschka M. M., Novotny P. J. et al.: Association of perceived medical errors with resident distress and empathy: a prospective longitudinal study // *JAMA*. – 2006. – V. 296. – P. 1071-1078.
50. Westert G. P., Schellevis F. G., de Bakker D. H. et al. Monitoring health inequalities through General Practice: the Second Dutch National Survey of General Practice // *Eur J Public Health*. – 2005. – V. 15(1). – P. 59-65.
51. Williams E., Manwell L., Konrad T., Linzer M. The relationship of organizational culture, stress, satisfaction, and burnout with physician-reported error and suboptimal patient care: results from the MEMO study // *Health Care Manage Rev*. – 2007. – V. 32. – P. 203-212.
52. Zantinge E. M. et al. Does Burnout among Doctors Affect their Involvement in Patients' Mental Health Problems? Posted: 02/05/2010; BMC Family Practice – 2009 BioMed Central, Ltd.

The article represents generalized information on burnout syndrome in medical workers. Predictors and preventers of this state were analyzed, psychosocial risk factors for burnout were ranged; clinic, course and prognosis of burnout for this occupational group were described. In addition, the levels of medical and preventive actions were detected in the management of burnout in medical workers.

**Keywords:** psychology of stress, occupational stress, the experience as a form of burnout, emotional burnout, health care providers, diagnosis, treatment, prevention and management.

*Отримано: 21.09.2012 р.*



## **Розвиток особистості педагога в емоційному просторі**

У статті розглядаються психологічні засади формування емоційної регуляції майбутнього вчителя ще під час навчання у ВНЗ. Проаналізовано особливості професійної діяльності вчителя. Розглядається проблема емоцій та емоційної стійкості особистості. Проаналізовано прояви показників емоційної стійкості. Визначено основні психологічні причини блокування педагогічної діяльності та руйнування емоційної стійкості. Представлено результати емпіричного дослідження. Проаналізовано особливості емпатійних тенденцій та рівні вияву показників тривожності, імпульсивності, зовнішнього локусу контролю та соціальної бажаності студентів педагогічного факультету.

**Ключові слова:** емоції, емоційна регуляція, емоційна стійкість, емпатійність педагога.

В статье рассматриваются психологические основы формирования эмоциональной регуляции учителя еще во время учебы в вузе. Проанализированы особенности профессиональной деятельности учителя. Рассматривается проблема эмоций и эмоциональной устойчивости личности. Проанализированы проявления показателей эмоциональной устойчивости. Выделены основные психологические причины блокирования педагогической деятельности и разрушения эмоциональной устойчивости. Представлены результаты эмпирических исследования. Проанализированы особенности эмпатических тенденций и уровни проявления показателей тревожности, импульсивности, внешнего локуса контроля и социальной желательности студентов педагогического факультета.

**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональная регуляция, эмоциональная устойчивость, эмпатийность педагога.

**Актуальність дослідження.** Розвиток інформаційних технологій, засобів комунікації хоча і робить наше життя зручним і комфортним, але в той же час ускладнює процес взаємодії між людьми. Багато людей не встигає адаптуватися до нових навколишніх умов, що тягне за собою ряд негативних наслідків як на професійному, так і на психологічному рівнях. Отже, технічні засоби навчання впливають на зростання напруженості життя, а це, в свою чергу, призводить до дезорганізації емоційної сфери. Це гостро виявляється в різноманітних стресових станах, «афектах неадекватності» та відповідних їм формах поведінки особис-



тості. Тому, важливим є усвідомлення людиною ролі та значення регуляції емоційної сфери, оптимізації діяльності, спілкування, психічного й фізичного здоров'я.

Тобто, необхідним є баланс між: емоційною та інтелектуальною сферами; здатністю виражати свої емоції та вміти їх стримувати. Завдання, що полягає в оптимальному спрямуванні емоцій, а не в їх пригнічуванні й викоріненні, є важливою за своїм життєвим значенням проблемою.

Усе зазначене стосується, перш за все, педагогічної діяльності, оскільки учитель є ключовою фігурою системи освіти, його особистість і поведінка здійснюють величезний виховний і психологічний вплив на особистість учня. Сучасне суспільство висуває до особистості вчителя особливі вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються в соціальній сфері та сфері освіти. Професійна діяльність вчителя, характеризується досить високим рівнем складності та напруженості. Вчителеві доводиться здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення у стихійно виникаючих, непередбачених ситуаціях взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі. Крім того, специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що вона будується за законами спілкування, під час якого здійснюється активний емоційний взаємовплив суб'єктів спілкування один на одного. Професійна діяльність учителя характеризується великими емоційними навантаженнями, перманентною перевтомою та періодично виникаючими стресовими ситуаціями. Цій діяльності притаманний високий динамізм, самостійне швидке прийняття рішень із подальшою реалізацією, підвищення відповідальності за їх наслідки, схильність до соціальної оцінки, прояв високого емоційного відгуку, що в цілому є основою підвищеної напруженості.

Ряд авторів (М. Левітов, Р. Макаревич, Л. Мітіна, Н. Наєнко, А. Прохоров та ін.) вважають, що найважливішою характеристикою праці вчителя є напруженість [1]. Багато вчених указують на високу частоту виникнення невротичних та психосоматичних розладів серед учителів (Є. Рогов, О. Соколова, М. Лакін та ін.). Дослідження О. Баранова та А. Реана свідчать про низьку стресостійкість педагогів у порівнянні з представниками інших професій. В останні роки з'явився ряд робіт, присвячених вивченню впливу станів психічної напруженості на успішність виконання суб'єктом своїх професійних обов'язків (А. Большакова, Г. Заремба, Ф. Космолінський, Л. Мітіна, А. Реан та ін.) [6]. Вивченню

індивідуально-типологічних властивостей особистості та їхнього впливу на успішність професійної діяльності надавали особливе значення Є. Клімов, В. Мерлін, В. Русалов, Б. Теплов, В. Небиліцин та ін. Передумови вивчення станів психічної напруженості з погляду залежності від психологічної структури особистості було закладено такими вченими, як Л. Виготським, К. Левіним, Б. Зейгарнік [4]. Проте, при всій очевидній важливості проблеми, дотепер ще недостатньо висвітлені аспекти, що стосуються проблеми формування емоційної регуляції майбутнього педагога – це і є метою представленого дослідження. Відповідно до мети, нами були визначені завдання дослідження: теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційної регуляції майбутніх вчителів початкових класів.

Проблема емоцій та емоційності особистості належить до найскладніших у сучасній психології. Сучасний теоретичний стан проблеми емоцій, їх понятійний апарат характеризується термінологічним різноманіттям, концептуальними розходженнями у трактуванні емоцій як особливого класу психофізіологічних процесів, розмитістю і невпорядкованістю визначень феноменів, сумісних з емоціями – інстинктів, складних безумовних рефлексів, мотивації потреб, драйвів, підкріплення тощо. Питання про те, що назвати «емоціями», носить методологічний характер і багато в чому вбачається поглядами дослідника на природу і генезис емоційних станів. З одного боку, ці труднощі пояснюються самою природою емоцій, короткочасністю їх перебігу, залежністю від індивідуальних властивостей та спрямованості особистості, умов її суспільного розвитку, з другого – складністю діагностики і здійснення експериментального підходу щодо їх вивчення.

Поява комплексних психофізіологічних робіт з проблеми дослідження сприяла розробці та уточненню власне психологічної проблематики, зокрема положень про адаптивну та регулюючу функції емоцій у поведінці та діяльності людини (П.Анохін, В.Вілюнас, Б.Додонов, О.Леонтьєв, Я.Рейковський, П.Фресс, П.Якобсон та інші) [6]. Обґрунтовуючи зв'язок емоцій з діяльністю, С.Рубінштейн підкреслював його взаємність: «...з однієї сторони, хід і завершення діяльності викликають у людини, як правило, ті чи інші почуття, з іншої – почуття людини, її емоційні стани впливають на її діяльність. Емоції не тільки обумовлюють діяльність, а й самі обумовлюються нею» [2]. Отже, відбувається процес емоційної регуляції як наслідок поєднання емоцій та діяльності.

На думку О.М.Леонтьєва, «..емоції не підкорюють собі діяльність, а є результатом і «механізмом» її руху» [2]. «Емоції виконують роль внутрішніх сигналів, внутрішніх у тому значенні, що вони не є відображенням безпосередньо самої предметної діяльності, діяльність емоцій полягає в тому, що вони відображають відношення між потребами і успіхом або можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта» [5].

Недиференційованість, неточність понять знайшли своє відображення і у визначенні емоцій. Б. Додонов пише, що «...терміни, що позначають психічні явища, які традиційно називаються емоціями, не мають строгого значення, і серед психологів до цього часу йдуть дискусії на дану тему» [1].

Багатьма авторами емоції пов'язуються саме з переживаннями. С.Л. Рубінштейн розглядає емоцію як «...ставлення людини до світу, до того, що вона відчуває і робить, у формі безпосереднього переживання»[1]. Отже, емоції характеризують ставлення суб'єкта до оточуючого світу і одночасно, виступають специфічною формою відображення значення об'єктів для суб'єкта.

А.Ольшаннікова висловлює думку, що більшість дослідників розглядають емоції як відносно короткочасні процеси, які носять чітко виражений ситуативний характер, тобто пов'язані зі ставленням людини до ситуацій, що складаються, або до можливих ситуацій, до своєї діяльності, до конкретних вчинків [4]. Таким чином, частіше всього емоції визначаються як переживання людиною в даний момент свого ставлення до чогось або до кого-небудь.

Частина дослідників пов'язують емоції з потребами. Згідно потребово-інформаційної теорії емоцій П.В.Симонова «...емоція є відображення розумом людини і вищих тварин якої – небудь актуальної потреби (її якості і величини) і ймовірності (можливості) її задоволення, яку суб'єкт мимовільно оцінює на основі вродженого і раніше набутого досвіду»[5]. Водночас виявлено, що у зарубіжній психології, як і в філософії та в педагогіці, немає єдиної точки зору щодо ролі, яку відіграють у житті людини емоції. Одні дослідники (М.Арнольд, Р.Лазарус, П.Янг та ін.) вважають, що емоції руйнують і дезорганізують поведінку людини, що вони є джерелом психосоматичних та стресогенних захворювань. Інші (К.Ізард, Я.Рейковський, Р.Ліпер, О.Маурер, Д.Рапопорт, С.Томкінс та ін.), навпаки, вважають, що емоції відіграють позитивну роль в організації, мотивації та підкріпленні поведінки [1], забезпечують її належний рівень емоційної стійкості.

У більшості робіт емоційну стійкість розуміють як властивість особистості, що сприяє успішному здійсненню діяльності в емоційно-генній ситуації. Аналіз літературних джерел показує, що існує велика кількість визначень і тлумачень поняття «емоційної стійкості» як власне психологічної характеристики, що відноситься до емоційної сфери особистості, як досягнення емоціями оптимального ступеня інтенсивності, як здатність до збереження оптимального емоційного напруження в умовах змагань, як необхідної психічної якості в умовах стресу, як здатність підтримувати високий, продуктивний рівень психічної діяльності, стабільність змісту емоцій, як стійка характеристика індивідуальності, як складова темпераменту, важлива нарівні із психічною активністю. Останнім часом емоційну стійкість розглядають як властивість особистості, що розкривається через наявність ефективної саморегуляції, визначають як запоруку успішності виконавської діяльності.

У дослідженнях багатьох авторів зазначаються різні за походженням та проявами показники емоційної стійкості: розглядаються мотиваційні, моральні, вольові, інтелектуальні якості, властивості нервової системи, які в комплексі повинні перешкоджати виникненню емоційно напруженого стану, що дезорганізує поведінку і професійну діяльність людини. Серед причин блокування продуктивності педагогічної діяльності та руйнування емоційної стійкості виділяють: підвищений рівень тривожності, імпульсивності, прояву соціальної бажаності, високий рівень емоційного відгуку та ін.

У кожної людини існує свій оптимальний, чи бажаний, рівень тривожності – це, так звана, корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для нього істотним компонентом самоконтролю й самовиховання. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги. Як схильність, особиста тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні для самооцінки, самоповаги. Ситуативна або реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю, що яскраво проявляються саме у педагогічній діяльності.

На даний момент, як нам відомо, дуже мало досліджень, присвячених проблемі соціальної бажаності. На рівні здорового глузду ми припускаємо, що соціальна бажаність визначає рівень тривожності, тобто людина, яка хоче сподобатися іншим, повинна відчувати якесь занепокоєння стосовно того, як її сприйма-

ють інші, чи робить вона якісь «неправильні» вчинки з точки зору визначених соціальних норм. Під емоційним відгуком педагога розуміємо ступінь чутливості, сприйняття. За В.В. Бойко, він виявляється в тому, як легко, швидко і гнучко педагог емоційно реагує на різноманітні впливи – соціальні події, процес спілкування, особливості партнерів, «на справу», «на предмет», «природу», «на себе» тощо [5]. Зовнішній локус контролю відповідає пошуку причин поведінки зовні, серед оточення. Схильність до зовнішнього локусу контролю у педагогів виявляється разом з такими рисами, як непевність у своїх можливостях, неврівноваженість, прагнення відкласти реалізацію намірів на невизначений термін, тривожність, підозрілість, конформність та агресивність. За неможливості впливання на перебіг подій, в осіб із зовнішнім локусом контролю переважно формується безпорадність та зниження пошукової активності, на відміну від осіб із внутрішнім локусом контролю.

Отже, належний рівень прояву емоцій, емоційна стійкість педагога – це запорука успішної професійної діяльності. Учитель як суб'єкт діяльності часто зустрічає різноманітні перешкоди на шляху досягнення поставленої мети, часом затрудняється в задоволенні своїх потреб. Це приводить до змін у його емоційній сфері, викликаючи необхідність у підборі ефективних прийомів емоційної саморегуляції.

Згідно з цілями нашого дослідження, ми розглянемо особливості прояву емоційної сфери майбутнього педагога під час навчання у вузі. Відповідно до мети нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяло участь 152 студенти. Респондентами виступили студенти педагогічного факультету, а саме 62 студенти першого курсу, 44 студенти – третього курсу та 46 студентів п'ятого курсу. Для визначення емпатійних тенденцій нами була застосована методика «Шкала емоційного відгуку» А.Мехрабян, Н.Епштейна [4]. Дана методика дозволяє проаналізувати загальні емпатійні тенденції обстежуваного, такі її параметри, як рівень вираженості здібності до емоційного відгуку на переживання іншого і ступінь відповідності (невідповідності) знаку переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії виступають соціальні ситуації і люди, яким досліджуваний міг співпереживати в повсякденному житті.

В результаті проведеного дослідження за даною методикою всіх студентів було поділено на п'ять груп: з дуже високим, високим, середнім, низьким та дуже низьким рівнями. Розглянемо отримані нами результати (див. табл. 1).

Таблиця 1

## Рівні вияву емоційного відгуку за методикою А.Мехрабян, Н. Епштейна

Рівні вияву	1-й курс (%)	3-й курс (%)	5-й курс (%)
дуже високий	10 %	11 %	2 %
високий	69 %	68 %	54 %
середній	21 %	21 %	44 %
низький	0 %	0 %	0 %
дуже низький	0 %	0 %	0 %

Для більш наочного представлення результатів використано діаграму (див. рис. 1).

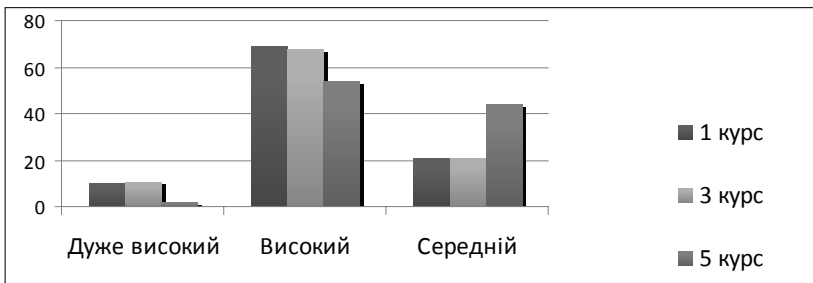


Рис. 1. Рівні вияву емоційного відгуку студентів

Узагальнені результати перших, третіх та п'ятих курсів свідчать про наступні тенденції:

1. Відсутність групи студентів з низьким і дуже низьким рівнем вияву емоційного відгуку, що можемо інтерпретувати як позитивний факт. Оскільки для вчителя початкових класів дуже важливо легко та швидко реагувати на різноманітні впливи пов'язані з професійною діяльністю.

2. Середній рівень вияву емоційного відгуку має динаміку до збільшення, зокрема 1-й та 3-й курс – 21%, а для студентів 5-го курсу середній рівень сягає 44%, що також є позитивним явищем.

3. Високий та дуже високий рівні на випусковому курсі зменшуються (показники високого рівня: 1-й курс – 69%, 3-й курс – 68%, 5-й курс – 54%; показники дуже високого рівня: 1-й курс – 10%, 3-й курс – 11%, 5-й курс – 2%), що також інтерпретуємо як позитивний факт, який свідчить про адаптування студентів-випускників до майбутньої професійної діяльності. Адже висока емпатійність може заважати вчителю у правильній побудові взаємовідносин з учнями.

Отже, навчання у педагогічному ВНЗ сприяє формуванню емоційного відгуку майбутніх педагогів. Для більш ґрунтовного аналізу нами була застосована методика виміру емоційно-вольових якостей (Тейлор, Айзенк, Роонг, Роттер обробка Кондратьєвої). Дана методика спрямована на вимірювання показників тривожності, імпульсивності, догматизму, зовнішнього локусу контролю. Респондентами виступали, як і в попередньому випадку 152 студенти педагогічного факультету. В результаті проведеного дослідження за даною методикою всіх студентів було поділено на групи з низьким, середнім та високим рівнем прояву показників. Проаналізуємо отримані результати (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Результати дослідження за методикою виміру емоційно-вольових якостей (Тейлор)**

Показники	Високий рівень (%)			Середній рівень (%)			Низький рівень (%)		
	1-й курс	3-й курс	5-й курс	1-й курс	3-й курс	5-й курс	1-й курс	3-й курс	5-й курс
<b>Тривожність</b>	3%	7%	11%	63%	66%	67%	34%	27%	22%
<b>Імпульсивність</b>	19%	20%	0%	62%	55%	91%	19%	25%	9%
<b>Догматизм</b>	16%	11%	0%	52%	64%	63%	32%	25%	37%
<b>Зовнішній локус контролю</b>	10%	11%	11%	61%	59%	74%	29%	30%	15%
<b>Соціальна бажаність</b>	10%	16%	11%	67%	57%	83%	23%	27%	6%

Отже, аналізуючи отримані результати за проведеною методикою, можна виокремити певну закономірність, зокрема у студентів кожної з груп яскраво виражені показники імпульсивності, особливо у студентів п'ятого курсу (високий рівень не притаманний студентам, проте середній сягає аж – 91%, низький рівень притаманний лише 9% студентів).

Особливу увагу слід звернути на показники шкал зовнішнього локусу контролю (високий рівень притаманний 11% студентів, середній – 74% і низький рівень притаманний 15% студентів) та соціальної бажаності (високий рівень притаманний 11% студентів, середній – 83% і низький рівень притаманний лише 6% студентів), які досить інтенсивно проявляються у студентів випускової групи. Дані показники можуть негативно позначитися на майбутній професійній діяльності студентів, адже значний



рівень імпульсивності та соціальної бажаності можуть призвести до емоційної дисгармонії з оточуючими.

Окрім того, слід звернути увагу на динаміку збільшення шкали тривожності за роки навчання (високий рівень притаманний 3% , 7% , 11% студентів відповідно 1-го, 3-го та 5-го курсів; середній – 63% , 66% та 67% , відповідно; низький рівень притаманний 34% , 27% , 22% студентів). Отримані результати потребують корекції з боку психологів, з метою вироблення у студентів умінь в оптимальному спрямуванні емоцій.

У дослідженні нами була використана також методика оцінки рівня ситуативної та особистісної тривожності (Ч.Д. Спілберга, Ю.Л. Ханіна). Досліджувалися 108 студентів першого та п'ятого курсів. Респондентами виступили, як і у попередніх випадках, студенти педагогічного факультету.

В результаті проведеного дослідження за даною методикою всіх студентів було поділено на групи: з низьким, середнім та високим рівнями СТ та ОТ (див. табл. 3).

Аналізуючи отримані результати, зазначимо, що показники особистісної тривожності студентів першого курсу набагато вищі, зокрема високий рівень вияву ситуативної тривожності студентів першого курсу притаманний 43% студентів, а особистісної тривожності – 76% студентів; показники середнього рівня – 47% та 24% , відповідно, проте низький рівень вияву ситуативної тривожності студентів становить 10% , а показники низького рівня особистісної тривожності відсутні.

**Таблиця 3**

**Рівні вияву ситуативної та особистісної тривожності студентів педагогічних ВНЗ**

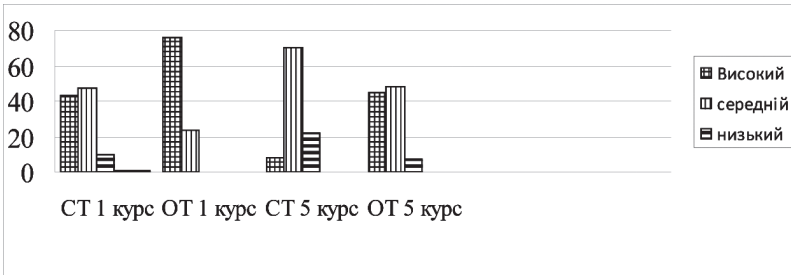
Рівні вираженості СТ та ОТ	1курс		5 курс	
	СТ	ОТ	СТ	ОТ
високий	43%	76%	8%	45%
середній	47%	24%	70%	48%
низький	10%	0%	22%	7%

Дані розподілу рівнів вияву СТ та ОТ студентів першого та п'ятого курсів представлені на рисунку (див. рис. 2).

Це можемо пояснити, як складним адаптаційним періодом першокурсників. Щодо результатів дослідження студентів п'ятого курсу, то показники особистісної тривожності , як і для студентів першого курсу, набагато вищі, зокрема, високий рівень вияву ситуативної та особистісної тривожності студентів



п'ятого курсу притаманний 8% та 45%, відповідно, середній рівень сягає 70% та 45%; показники низького рівня ситуативної тривожності становлять 22%, а показники особистісної тривожності сягають лише 7%.



**Рис. 2. Рівні вияву ситуативної та особистісної тривожності студентів педагогічних ВНЗ**

Отже, з отриманих нами результатів дослідження за даною методикою, можна констатувати наступне: показники особистісної тривожності студентів першого та п'ятого курсу набагато вищі від показників ситуативної тривожності. Проте, показники ситуативної тривожності теж достатньо високі, зокрема, середній рівень тривожності студентів випускової групи – 70%. Це є негативне явище, яке може позначитися на майбутній професійній діяльності студентів. Дана ситуація не може задовільняти вимог професійної діяльності.

**Висновок.** Узагальнюючи отримані результати, можна зазначити, що у респондентів педагогічного факультету яскраво виражені показники імпульсивності, показники шкал зовнішнього локусу контролю та соціальної бажаності, які досить інтенсивно проявляються у студентів випускової групи. Виявлено динаміку збільшення шкали тривожності за роки навчання, особливо високі показники особистісної тривожності студентів п'ятого курсу, які максимально наближені до майбутньої професійної діяльності.

Отже, виявлені тенденції свідчать про те, що покладатися на стихійне формування емоційно-вольових якостей не варто. Саме життя породжує необхідність створення умов для забезпечення керованого входження випускників у педагогічну професію, при якому б оптимально знімалися виявлені суперечності цього етапу. Слід організувати даний процес під час навчання у вузі.

Адже, належний рівень прояву емоцій, емоційна стійкість – це запорука успішної професійної діяльності педагога.

#### **Список використаних джерел**

1. Никифорова А.С. Эмоции в нашей жизни / Анна Сергеевна Никифорова. – М., 1974. – 257 с.
2. Гончаренко Л.А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика / Л.А. Гончаренко; За ред. В.В.Кузьменка. – Херсон: РПО, 2009. – 136с.
3. Докшина Н. Природа виникнення емоцій та почуттів / Н. Докшина // Психолог. – 2006. – № 44. – С. 37-39.
4. Комісарова С. Д. Поняття про емоції, їх значення та особливості / С. Д. Комісарова // Психолог. – 2006. – № 25-28. – С. 32-38.
5. Саенко Ю.В. Техники и психологические приемы регуляции эмоций / Ю.В.Саенко // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С.13-25.
6. Семиченко В.А. Психологія емоцій / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
7. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія / Тетяна Дмитрівна Щербан. – К.: Міленіум, 2004. – 345 с.

The psychological basis of formation of future teacher emotional regulation during the period of study at a higher educational establishment are considered in the article. The peculiarities of teachers' educational activity have been analyzed. The problem of emotion and personality's emotional stability are considered. The signs of emotional stability indicators have been analyzed. The main psychological reasons of pedagogical activity blocking and destroying emotional stability have been determined. The results of empiric investigation are presented. The peculiarities of emphatic tendencies and the levels of demonstrating of anxiety indicators, impulsiveness, outer control locus and social desirability of students of pedagogy have been analyzed.

**Keywords:** emotion, emotional regulation, emotional stability, educator's empathy.

*Отримано: 4.10.2012 р.*

## **Особливості формування Я-концепції осіб з фізичними вадами в контексті соціально-психологічної адаптації**

У статті розглянуто особливості формування Я – концепції та виокремлено загальні психологічні характеристики осіб з фізичними вадами в контексті соціально-психологічної адаптації. Визначено, що само-свідомість і самооцінка є факторами, які регулюють ставлення суб'єкта до об'єктивної дійсності. Результати проведених досліджень підтверджують необхідність включення до загальнометодичних програм реабілітації даного контингенту осіб засобів соціально-психологічної реабілітації та корекції, які сприятимуть гармонізації особистості юнаків з фізичними вадами.

**Ключові слова:** особистість, фізичні вади, відчуття неповноцінності, соціально-психологічна адаптація, гармонійна «Я-концепція».

В статье рассмотрены особенности формирования Я – концепции и выделены общие психологические характеристики лиц с физическими недостатками в контексте социально-психологической адаптации. Определено, что самосознание и самооценка являются факторами, регулирующими отношения субъекта к объективной действительности. Результаты проведенных исследований подтверждают необходимость включения в общеметодические программы реабилитации данного контингента лиц средств социально-психологической реабилитации и коррекции, способствующих гармонизации личности юношей с физическими недостатками.

**Ключевые слова:** личность, физические дефекты, чувство неполноценности, социально-психологическая адаптация, гармоничная «Я-концепция».

Дослідники з проблеми генезу існування особистості (С.Д. Максименко, В.М. Синьов, В.О. Моляко, та ін.) відзначають, що наявність у особи фізичної вади впливає на її соціалізацію не безпосередньо, а опосередковано через почуття соціальної неповноцінності внаслідок нерівності життєвих статусів.

Численні наукові дослідження щодо вивчення проблеми формування особистості осіб з фізичними вадами як зарубіжних, так вітчизняних вчених доводять, що фізичний недолік може змінити самоставлення хворого та сприяти формуванню негармонійної «Я-концепції, формуючи соціально-психологічну

дезадаптацію, останньої, яка може бути станом дезадаптованої особистості та мати такі форми: стійка ситуативна дезадаптованість, яка залежить від знаходження особою шляхів і засобів адаптації в певних соціальних ситуаціях; тимчасова дезадаптованість, що може регулюватися соціальними і внутрішніми психічними засобами; загальна стійка дезадаптованість, яка формується патологічними захисними механізмами[8].

Вітчизняні вчені (І.Ф. Аршава, 1992, В.Г. Петрова, І.В. Белякова, 2002 ) серед проявів дезадаптації осіб з фізичними вадами визначають такий її різновид, як розвиток психопатологічних станів, появу невротичних проявів або психопатизація особистості.

Клініко-психологічні дослідження Є.С. Калижнюк, Є.М. Мاستюкової [3] вказують на можливість формування відхилень у розвитку особистості в осіб з фізичними вадами, які можуть мати різний ступінь прояву й обумовлюватися як дією біологічних, так і соціально-психологічних факторів. Негативні особливості особистості осіб з фізичними вадами знижують можливості медичної й соціальної адаптації та, як правило, порушують реабілітаційний процес. Серед негативних особистісних проявів вирішальне значення мають переживання особою фізичної неповноцінності та стійка психогенна травматизація у зв'язку з наявністю фізичної вади, які знижують її соціальний і життєвий статус та призводять до дезадаптивної поведінки.

Проте досліджень, присвячених проблемі формування особистості осіб з фізичними вадами та їх впливу на соціальну адаптацію та адаптаційні можливості шляхом гармонізації їх «Я-концепції», проведено ще недостатньо, що і зумовило *актуальність мети* даної статті, яка полягає в узагальненні підходів до визначення проблеми формування особистості та визначенні засобів соціальної адаптації осіб з фізичними вадами, враховуючи її особистісні характеристики. У зв'язку з цим виникла необхідність проведення аналізу психологічних досліджень щодо формування особистості з фізичними вадами, рівня їх дезадаптації та реабілітаційних заходів з метою гармонізації їх «Я-концепції» в умовах нормального онтогенезу.

До завдань статті входить:

- аналіз стану досліджень проблеми формування особистості осіб з фізичними вадами;
- визначення наявності кореляційних зв'язків між характером зміни особистості і ведучим психоорганічним синдромом;

- виокремлення психологічних характеристик *суб'єкта*, які можуть регулювати його ставлення до *об'єктивної дійсності* і впливати на формування особистості.

Процес формування особистості в онтогенезі І.С. Кон вбачає у поетапному саморозкритті її потенційних якостей та в аналізі результатів впливу зовнішнього середовища на індивіда [7]. Інші науковці ставлять акцент на тому, що цей процес синтезує соціальні умови й діяльність індивіда в єдину теоретичну систему. Елементами цієї системи є: 1) зміст діяльності людини; 2) коло її спілкування, виражене в структурі її соціальних ролей; 3) зміст і структура її самосвідомості. Усі ці три фактори залежать від цілого комплексу соціальних умов, як загальних, так і специфічних. Ускладнення й збагачення діяльності людини означає розширення кола її спілкування; соціально-економічні умови й культура, які спочатку впливають лише опосередковано, через найближче оточення людини, пізніше стають факторами, що мають безпосередній вплив. Збільшення кількості механізмів соціалізації породжує ускладнення рольової структури особистості, а це, у свою чергу, фіксується її самосвідомістю й визначається в ціннісних орієнтаціях. Не припиняючи бути *об'єктом* різноманітних соціальних впливів, індивід поступово розширяє свої можливості як *суб'єкта* свідомої, творчої діяльності [11].

Відомо, що процес соціалізації людини починається майже з перших хвилин її життя і найчастіше первинним осередком її соціалізації є родина. Але в разі наявності у дитини фізичних вад виникає необхідність перебування її в спеціалізованій школі-інтернаті, де потреба у повноцінному спілкуванні з однолітками та цікавими для неї дорослими не задовольняється. Дослідження щодо вивчення наслідків, в разі тривалого перебування дитини в спеціальному навчальному закладі визначають, що такий шлях одержання освіти хворою дитиною опосередкований не тільки соціальною, емоційною та материнською депривацією, а ще й призводить до деякої аутизації особистості, появи невротичних розладів, почуття неповноцінності, які сприяють формуванню дисгармонійної «Я- концепції» та утруднюють процес її соціальної адаптації.

Як відомо, особистість – це психологічна характеристика суб'єкта, яка регулює його ставлення до об'єктивної дійсності за допомогою багатьох факторів, в тому числі і таких її компонентів, як самосвідомість і самооцінка [6].

В своїх дослідженнях Дж. Мід визначив самосвідомість індивіда, як результат соціальної взаємодії, в процесі якої індивід

привчається дивитись на себе як на об'єкт. При цьому вирішальне значення має не думка окремих людей (деякий «узагальнений інший»), а колективна настанова організованої спілки або соціальної групи. Іншими словами, самосвідомість людини визначається тим, як визнає її суспільство в цілому, або як людина уявляє собі це колективне визнання. Ця теорія тісно пов'язана з теорією ролей, яка належним чином зважає на деякі суттєві риси процесу соціалізації та формування індивідуальної самосвідомості. Не тільки соціальні ролі індивіда, але й його найінтимніші уявлення про самого себе складаються лише в процесі взаємодії з іншими людьми та під впливом цієї взаємодії. Крім того, у процес формування особистості включається не тільки обмін думками, але й обмін діяльністю. «Узагальнений інший», чью думку інтерналізує та засвоює індивід, перетворюючи її в свою самосвідомість, виявляється при цьому організованою соціальною системою, а протиріччя індивідуальної самосвідомості стають відображенням протиріччя не випадкових думок, а самих суспільних відносин [9].

На думку І.С. Кона, самосвідомість, як простий опис рис особистості, ніякої визначеної структури не має. Індивід зазначає за собою ті самі риси, які є і в інших, але зміст самосвідомості, який вкладено у поняття «Я», складається не із переліку окремих якостей, а з розуміння себе як єдиного цілого, де все ж таки є місце внутрішнім протиріччям. Самосвідомість, як кожна установка, включає в себе пізнавальний, розуміючий елемент (уявлення щодо своїх якостей та суті), емоційно-афективний елемент (самокохання та ін.) та оцінювально-вольовий елемент (якась самооцінка та відповідно до неї ставлення до своєї особистості). Таким чином, у розумінні І.С. Кона, самосвідомість – це, перш за все, усвідомлення себе як деякої стійкої одиниці, яка зберігається незалежно від ситуацій, які залишаються постійними, незалежно від ситуацій, що мають здатність змінюватися (усвідомлення своєї ідентичності). Все це, у свою чергу, припускає фактичну єдність, послідовність і спадкоємність установок та ціннісних орієнтацій, які усвідомлюються як особистісні інтереси та схильності; їх сукупність складає ще дуже розмитий світогляд, де розглядається власне «Я» та оточуючий світ [7].

Патологічний стан самосвідомості є основним предметом уваги К. Хорні. Автор висуває гіпотезу, згідно якої людина, аби приховати свої конфлікти, створює неадекватну, ідеалізовану уяву щодо самої себе. Знайшовши джерело порушення самосвідомості, вона розглядає і природу самосвідомості взагалі. При-

рода «Я» розуміється нею як щось зростаюче та розвиваюче середині [13].

Наступною психологічною характеристикою суб'єкта, яка регулює його ставлення до об'єктивної дійсності, є його самооцінка. А.В. Захарова розглянула [9] структуру самооцінки в єдності емоційного та когнітивного компонентів, за допомогою яких всі знання та хвилювання, які стосуються особистості, було розміщено за ієрархічними сходинками. Авторка зазначила, що самооцінка сформована таким чином, що функціонує у двох формах: загальній та частковій. На різних рівнях розвитку загальна самооцінка може мати різний відбиток відображення психічного світу особистості, різний вимір послідовності, об'єднаності та інтегрованості часткових самооцінок. Окремі самооцінки мають значення для особистості не тільки щодо їх змістовності, але й за виміром емансипованості, загальності та ступенем значущості. Дослідниця виділяє такі види самооцінки:

- *прогностична* – функції якої полягають в оцінюванні суб'єктом своїх можливостей, визначення свого ставлення до них;
- *актуальна* – функції якої являють собою оцінювання та засновану на ньому корекцію виконавчої діяльності;
- *ретроспективна* – полягає в оцінюванні суб'єктом підсумкової діяльності та регулюванні самокритичності.

Особливу увагу у функціонуванні самооцінки приділено рівню розвитку когнітивного компоненту та сформованості рефлексії. У разі розвинутого когнітивного компонента самооцінка функціонує як рефлексивне утворення, яке забезпечує почуття впевненості щодо себе та відносно високий рівень задоволення собою. Якщо в особи високий рівень когнітивного компонента, але недостатньо розвинена рефлексія, самооцінка може функціонувати як реалістична у найбільш значущій для особи сфері, коли вона задоволена собою. Та коли людина починає діяти в іншій сфері – задоволення собою не отримується. Автором виділяється ще варіант функціонування самооцінки при високому рівні розвитку когнітивного компонента на фоні «підліткового синдрому», коли загострюються ситуації самооцінювання та зовнішніх оцінок. Деякі науковці вважають, що в разі несформованого когнітивного компонента самооцінка може бути як позитивною, так і негативною, але при цьому включаються захисні механізми [9].

При вивченні особливостей особистості з фізичними вадами через уявлення про саму себе, аналізуючи процес взаємодії з іншими людьми (самосвідомість) та рефлексивне утворення, яке



забезпечує почуття впевненості щодо себе та відносно високий рівень задоволення собою (самооцінка) можна дізнатися про її адаптивні можливості, а отже, і характеристику «Я-концепції».

Роботи Є.С. Калижнюк і Є.І. Кириченко спрямовані саме на вивчення кореляції характеру змін особистості з формою органічної поразки й ведучого психоорганічного синдрому у дітей із патологією опорно-рухового апарату. Аналіз їх показав наявність кореляції між астеничним типом розвитку особистості й неврозподібними формами психоорганічного синдрому як прояву психогенно обумовленого формування особистості.

В проведеному нами пошуковому дослідженні юнаків (67 осіб), що мали патологію рухового апарату, за допомогою різних психодіагностичних методик було підтверджено деякі положення щодо наявності закономірного зв'язку між формуванням особистості та певними біологічними передумовами і соціально-психологічними особливостями осіб з фізичними вадами.

Зокрема було встановлено, що центральне місце в структурі особистості осіб з фізичними вадами займають негативні емоційні переживання, що відбивають ставлення хворої людини до себе і свого захворювання. Результати діагностичного етапу обстеження хворих дозволили виявити обмеженість інтересів, бідність вражень у побутовій та соціальній ситуаціях, залежність самооцінки від переживань негативної оцінки, яку вони отримують, зовнішніх обставин та оцінок; залежність гостро негативного сприйняття зовнішності від самоставлення до свого «Я».

Визначено, що до загальних рис, властивих особам з фізичними вадами різних нозологічних груп, можна віднести: неадекватність показників загальної та індивідуальної самооцінки й емоційно значущих якостей, що свідчить про глобальну незадоволеність хворої людини собою; формування негативного самоставлення (особливий вплив на ставлення до себе в цілому має самооцінка здоров'я). Низький рівень розвитку когнітивного компонента Я-концепції в осіб з фізичними вадами виявляється в значних розбіжностях між реальним та ідеальним «Я». Це свідчить про конфліктний характер самооцінного компонента особистості та дію захисних механізмів, що дає підставу для пошуку підходів до гармонізації «Я-концепції» осіб з фізичними вадами з метою збереження позитивного ставлення до себе, яке залежить від взаємопорівняння форми існуючого дефекту та компенсаторних механізмів.

Отже, аналіз проведеного дослідження дозволив виявити велику кількість відхилень в особистісному розвитку осіб з фі-



зичними вадами, що містить як певні біологічні передумови, так і соціально-психологічні особливості життєвих обставин, які визначені наявністю тяжкого захворювання, фізичної вади, та створюють об'єктивну соціальну ситуацію порушеної психіки людини і впливають на формування її особистості.

Враховуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що реабілітаційні заходи мають бути сформовані за наступними положеннями.

1. Оскільки формування позитивної «Я-концепції» залежить від усвідомлення і оцінювання індивідуальних перспектив їх досягнення, першочерговим завданням реабілітації осіб з фізичними вадами є надання їм допомоги у запобіганні виникнення відчуття неповноцінності, непотрібності та віктимізації, що може привести до психогенних розладів.

2. Згідно з вітчизняною теорією *суб'єктної активності*, зарубіжними дослідженнями її кореляту – теорії *саморегуляції поведінки*, ми прагнули в процесі реабілітаційної роботи забезпечити розуміння особами з фізичними вадами наявності інших способів здійснення *суб'єктної активності*, які зможуть забезпечити самоствердження, відчуття власної гідності і перспектив самореалізації, а саме: *когнітивної*, спрямованої на засвоєння й активне використання нових знань; *творчої*, пов'язаної з розвитком різних форм художньої, музичної та вербальної творчості; *соціальної*, пов'язаної з виконанням активності, що спрямована на реалізацію різних обов'язків у малій соціальній групі.

3. Особи з фізичними вадами при спробі вирішення реальних життєвих задач, як правило, не мають конкретного успіху, що призводить до внутрішніх протиріч – постачальників формування почуття неповноцінності. До запобігання цієї руйнівної для особистості характеристики, враховуючи положення соціально-когнітивної теорії формування особистості (А. Бандура, 1977) про роль відчуття впевненості у *суб'єктній ефективності*, що досягнута у будь-якій діяльності, для виникнення мотивації до виконання інших видів діяльності з очікуванням успіхів у ній, буде доцільним створення інтегрованих груп. Метою створення такої групи буде взаємна діяльність хворих та здорових людей для одержання почуття задоволення власною працею. Це має сприятливо вплинути на самооцінку осіб з фізичними вадами, компенсувати почуття неповноцінності та сформувані більш позитивне ставлення до світу в цілому.

Проведені за розробленими нами положеннями засоби соціально-психологічної реабілітації показали наступні результати.

Особи, які брали участь у реабілітаційній програмі, рівень усвідомлення того, як їх сприймали інші, підвищився, порівняно з відповідними показниками осіб, які не брали участі у реабілітаційній програмі. Розбіжності значущості за t-критерієм Стьюдента  $< 0,01$ . Так, в осіб експериментальної групи, що пройшли реабілітаційну програму, підвищився самоінтерес, порівняно з тими, які не брали участі у психокорекційній програмі, розбіжності значущості за t-критерієм Стьюдента  $< 0,02$ . Зріс також і рівень глобального самоствавлення осіб, що пройшли реабілітацію, розбіжності значущості за t-критерієм Стьюдента  $< 0,005$ . Дані розходження рівня глобального самоствавлення обумовлені зростанням показників сформованості таких внутрішніх дій щодо організації самоствавлення, як *очікування* ставлення оточуючих і *інтерес* до пізнання власної особистості.

У осіб, які не брали участі у реабілітаційних заходах, зберігався компенсаторний варіант становлення Я-концепції з використанням механізмів психологічного захисту.

Результати кількісного та якісного аналізу основних емпіричних даних дослідження особливостей особистості осіб з фізичними вадами дозволили визначити, що кількість осіб з адекватною самооцінкою після участі у заходах соціально-психологічної реабілітації збільшилась в 2,5 рази, порівняно з тими, що не брали участі в запропонованих заходах.

**Висновки.** Дослідження щодо вивчення проблем формування особистості осіб з фізичними вадами, розроблені як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, беззаперечно доводять наступний факт: фізичний недолік може змінити самоствавлення хворого та сформувані не гармонійну «Я-концепцію», що призводить до соціально – психологічної дезадаптації, яка є станом дезадаптованості особистості.

Вивчення впливу характеру змін особистості на формування психоорганічного синдрому, на прикладі дітей з руховою патологією, показало наявність кореляції між астеничним типом розвитку особистості й неврозоподібними формами психоорганічного синдрому як прояву психогенно обумовленого формування особистості.

Визначено, що самосвідомість і самооцінка є факторами, які регулюють ставлення суб'єкта до об'єктивної дійсності.

Результати проведених досліджень підтверджують необхідність включення до загальнометодичних програм реабілітації даного контингенту осіб засобів соціально-психологічної реабілітації та корекції, які сприятимуть гармонізації особистості юнаків з фізичними вадами.

**Список використаних джерел**

1. Аршава І. Ф. Основні початкові прояви психоемоційних розладів у дітей і підлітків: навчальний посібник / І.Ф.Аршава, В.В.Корнієнко. – Д.: Вид-во Дніпропетр.нац. ун-ту, 2003. – 58 с.
2. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский // Психология личности: тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 161–166.
3. Калижнюк Е. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Е. С. Калижнюк. – К.: Висшая школа, 1987. – 254 с.
4. Кириченко Е. И. Возрастные аспекты формирования психогенных заболеваний у детей раннего возраста / Е. И. Кириченко // Неврозы у детей и подростков: тезисы докладов Все-союзн. конф., Москва, 17-18 дек. 1986 г. – М., 1986. – С. 86-88.
5. Клопота Є. А. Я-образ у структурі самосвідомості незрячої людини / Є. А.Клопота // Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія: психологія. – Харків: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2001. – Вип. 8. – С. 104–110.
6. Кон И. С. Категория Я в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С. 25–39.
7. Кон И. С. Открытие Я / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
8. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К.: НППЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
9. Корнієнко В.В. Особливості розвитку «образу-Я» у дітей з патологією опорно-рухового апарату в залежності від умов соціально-психологічної реабілітації.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19. 00. 04 / В.В.Корнієнко; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 17 с.
10. Мастюкова Е. М. Некоторые особенности мотивационной сферы школьников с церебральным параличом и воспитание основ нравственного поведения / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1985. – № 5. – С. 45–49.
11. Петровський А.В. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.В. Петровський, М.Г.Ярошевський. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.
12. Райгородский Д.Я. Психология личности.Т.2 Хрестоматия / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд.дом «БАХРАХ», 1999. – 544 с.

13. Хорни, Карен. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ / Карен Хорни ; [пер. с англ. В. В. Старовойтова ; общ. ред. и послесл. Г.В. Бурменской]. – М.: Прогресс: Универс, 1993. – 480 с.
14. Шорохова Е. В. Проблема «Я» и самосознание / Е. В. Шорохова // Проблемы сознания: [материалы симпозиума по проблемам сознания, март-апрель 1966 г., Москва] / отв. ред. проф. В. М. Банщиков. – М., 1966. – С. 81–90.
15. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. – 1977. – V. 84. – P. 191-215.
16. Josselson R. Ego development in adolescence / R. Josselson // *Handbook of adolescent psychology* / ED. By J. Adelson. – New York: John Wiley, 1980. – P. 188-210.

The article deals with peculiarities of personal traits among people with physical defects that influence their adaptive resources and formation of «I – concept». It was determined that identity and self-esteem are factors that govern the attitude of the subject to objective reality. The studies confirm the necessity to include general method rehabilitation programs for this group of persons, by means of social and psychological rehabilitation and correction, which will harmonize individual persons adolescents with disabilities.

**Keywords:** personality, physical defects, feeling of inferiority, social adaptation, social and psychological conditions of rehabilitation, harmonious «I – concept».

*Отримано: 24.10.2012 р.*

**УДК 159.964**

*Е.С.Бекетова*

## **Символическая презентация материнского архетипа в татуировках**

У статті об'єктивується символізація материнського архетипу в татуюваннях у його універсальних і індивідуально неповторних ви-  
явах. Діалогічна взаємодія сприяє розпізнаванню символіки материн-  
ського архетипу, що набуває індивідуально неповторного змісту, який  
сприяє об'єктивізації несвідомого. Доведено, що в діалогічній взаємодії  
архетипна символіка набуває індивідуально неповторного і емоційного

змісту, що сприяє об'єктивізації несвідомого. Символізація материнського архетипу в татуюваннях є одним із способів заміщення татуйованого (витісненого, забороненого мотиву) через компенсаторну активність суб'єкта, що пояснює його інтерес до тату.

**Ключові слова:** архетип, активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), татуювання, символ, едіпальна залежність

Эта статья объективирует символизацию материнского архетипа в татуировках в его универсальных и индивидуально неповторимых проявлениях. Диалогическое взаимодействие способствует распознаванию символики материнского архетипа, приобретающего индивидуально неповторимое содержание, что способствует объективации бессознательного. Доказано, что в диалогическом взаимодействии, архетипная символика приобретает индивидуально неповторимое и эмоциональное содержание, что способствует объективированию бессознательного. Символизация материнского архетипа в татуировках является одним из способов замещения табуированного (вытесненного, запретного мотива) через компенсаторную активность субъекта, что объясняет его интерес к тату.

**Ключевые слова:** архетип, активное социально-психологическое познание (АСПП), татуировка, символ, эдипальная зависимость.

**Постановка проблемы.** Данное исследование базируется на психодинамическом подходе, разработанном академиком НАПН Украины Т. С. Яценко [4], основой которого является познание психики в единстве сфер сознания и бессознательного. Глубинное познание предполагает перекодирование психического в визуализированную (осязаемую) реальность: рисунки, татуировки, лепка, игрушка и т.д. Татуировки фактически являются самопроизвольным (и не явным) кодом-презентантом определенных характеристик личности их носителя. Раскрытие этого вопроса и входит в задачи данной статьи. Глубинное познание психики предполагает спонтанность и непроизвольность поведения респондента, что катализирует наличие архетипной символики в ее универсальном и индивидуальном проявлении в сюжетах тату.

**Цель статьи.** Исследование направлено на познание материнского архетипа в татуировках путем глубинного исследования с использованием приемов активного социально-психологического познания в психодинамическом ключе.

**Изложение основного материала.** К. Г. Юнг относил архетип к врожденным психическим структурам, которые связаны с коллективным бессознательным и составляют основу общечеловеческой символики. Они носят инстинктивный характер [1]. К. Г. Юнг указывал также и индивидуальный аспект архетипа,

в частности, что: «... архетип представляет то бессознательное содержание, которое изменяется, становясь осознанным и визуально воспринимаемым; архетип претерпевает изменения под влиянием *индивидуального сознания*, на поверхности которого возникает» [2, с. 65]. Таким образом, архетип относится к бессознательному, но в функциональном аспекте опирается на индивидуальный опыт субъекта.

К. Г. Юнг выделил универсальные архетипические образы личности: **Тень** (темные аспекты и негативные стороны у человека), что подтверждается рисуночным материалом активного социально-психологического познания АСПП (см. рис.1) «След (тень) моего отца», где участник А. показывает отрицательное влияние отца на его жизнь (сам он маленький (слева внизу) в дверях, а «След отца предопределяет путь его жизни»). **Персона** (маска); **Эго** (герой); **Анима** (женский образ в мужчине); **Анимус** (мужской образ в женщине); **Пуэр** (вечная юность); **Сенекс** (мудрый старец); **Великая Мать** (образ матери, которой присущи черты мудрости и колдовской враждебности, доброй и злой волшебницы, доброжелательной и опасной богини); **Божественное дитя** (младенец-Иисус и другие образы, которые презентуют бессознательный аспект детства коллективной души); **Самость** (целостность личности, верховная личность) и другие [2]. Введенные К. Г. Юнгом универсальные архетипические образы, находят свое выражение в иллюстрациях татуировок. Тату с изображением маски (персона) в частности указывает на недоверчивость (фото 1) ее носителя. Мужская фемининность (анима) в тату презентуются через женские образы (фото 2), что свидетельствует об определенной зависимости от женщин, в частности от матери. Образы «Великой Матери» и «Божественного дитя» в тату иллюстрируются в облике Девы Марии и Иисуса (фото 3). Архетип несет универсальную нагрузку, что отражается в персонажах мифов, искусства, литературы, основных мотивах сказок и религии во всем мире. Также архетип при своей универсальности за счет интеграции с опытом человека приобретает индивидуальную нагрузку, которая проявляется в творчестве субъекта, в рисунках, татуировках, в сновидениях и т.д.

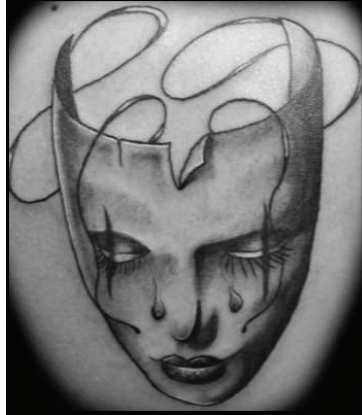
Психодинамическая теория указывает на неограниченность архетипа в визуальных проявлениях, данное понятие шире, чем образ и символ, хотя и не существует вне этих категорий. Архетипы способствуют объективации бессознательного, поскольку они владеют его содержанием. При глубинной интерпретации архетипная символика может визуализировать латент-



но скрытый эдипальный мотив, который проявляется также и в татуировках. Архетип объективирует психическую активность субъекта, несет не только универсальную, но и субъективную индивидуально неповторимую информацию. Зашифрованная в архетипе информация может быть познанной путем диалогического взаимодействия с субъектом, с включающей интерпретацией, выявляющей системную упорядоченность психики (на полученном поведенческом материале респондента) [3].



*Рис. 1. «След  
(тень) моего отца»*



*Фото 1. Тату маски*



*Фото 2. Тату  
девушки*



*Фото 3. Тату  
Девы Марии и Иисуса*



Материнський архетип обнаружує безграничне різноманітне зображення в своїх проявленнях. Найбільш важливими являються образи жінок в єдиненні з дитиною. В релігійному архетипі матері має наступні проявлення: богині, особливо Богородиця, Дева, Софія [2]. Варіації архетипу матері представлені в міфології: мати, яка є в образі дівчини в міфі про Деметру і Корі; або ж мати, яка одночасно є і коханою, як в міфі про Кібелю і Аттису. К. Г. Юнг зв'язує проявлення материнського архетипу безпосередньо з жіночим образом. Практика психокорекційної роботи дає підстави стверджувати, що транслація материнського архетипу безмежна, і не пов'язана з жіночим образом, т.к. бессвідоме «за межами, простору і часу» (З. Фрейд).

Символи мають полізначний характер в їх семантичній навантаженості індивідуалізованого психічного. В архетипі богинь долі (Мойра, Граї, Норни) відслідковується подвійність в контексті «позитивного» і «негативного» значення образу. К негативним («злим») символам відносять: ведьма, дракон, будь-яке тварина або пресмикаючийся, таке як велика риба або змія, могила, саркофаг, глибокі води, смерть, привиди і домові (Емпуса, Ліліт і др.) [2].

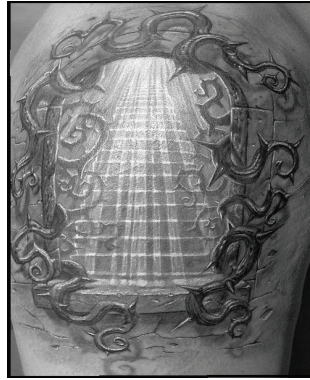
Символи матері в замаскованому значенні присутні в речах, виражають пристрастне прагнення до порятунку: рай, царство Божє, небесний Єрусалим [2]. Навантаження материнської символіки несуть речі, викликають побожність або почуття благоговіння, такі як церква (фото 4), університет, місто, країна, небо, земля, ліс і море (вода), преисподня і луна. Архетип матері часто асоціюється з місцями або речами, які символізують родючість і надлишок: рог надлишку, вспахане поле, сад. Він може бути пов'язаний з пропастью, печорою (фото 5), деревом (верхньою частиною), весною, родником, купелью для хрещення, або квітами, маючими форму чаші (роза, лотос). Магічний круг, або мандала (фото 6) в його захисній функції, може бути материнським архетипом. С ним також асоціюються побутові предмети, які виражають сутність утробы (матки): духовка, кухонна посуда або щось подібної форми. Додатково до цього списку багато тварин (наприклад, корова).

Символи, використовувані в татуваннях, підтверджуються емпіричним матеріалом груп АСПП, що свідчить про особистісну схильність людини до татування значущих образів, несущих певну семантичну навантаження в його житті. Малюнки в АСПП (рис. 2–4) пов'язані з едіпальною

зависимостью, выявить которую можно в диалогическом взаимодействии. Тату – синтезированный образ, выражающий гамму не осознающих человеком проблем, центрируется на архетипе матери (нет диалогического взаимодействия).



*Фото 4. Тату церкви*

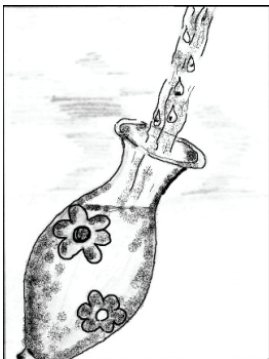


*Фото 5. Тату пещеры*

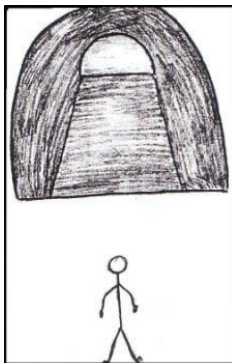


*Фото 6. Тату мандалы*

С архетипом матери ассоциируются такие качества, как материнская забота и сочувствие; магическая власть женщины; мудрость и духовное возвышение, превосходящее пределы разума; любой полезный инстинкт или порыв; все, что отличается добротой, заботливостью или поддержкой и способствует росту и плодородию. Мать – главенствующая фигура там, где происходит магическое превращение и воскрешение, а также в подземном мире с его обитателями. Также архетип матери может означать нечто тайное, загадочное, темное при этом несет амбивалентную нагрузку, задаваемую эдипальной зависимостью.



**Рис. 2.** «*Как меня видят в служебной ситуации*»



**Рис. 3.** «*Я иду на встречу*»



**Рис. 4.** «*Я реальная беде*»

В татуировках материнский архетип выступает как в перечисленных выше символах, так и в тематически конкретизированных, например: имя матери или надписи «мама» (фото 7), портреты (фото 8), материнские руки и т.д. Татуировки являются одним из способов проявления и символизации бессознательной сферы личности, которая таким образом заявляет о внутреннем психологическом неблагополучии и неразрешенных противоречиях. Опыт диагностико-коррекционной работы с использованием иллюстраций татуировок с татуированными и не татуированными людьми позволяет констатировать глубинные мотивы, которые инициируют нанесение татуировок: психологические травмы, чувство неполноценности, обусловленное эдипальной зависимостью и др.

Архетипность символики открывается в ее возможностях передачи скрытого и интимно-значимого, содержания психического, связанного с эдипальным табу (запретом). Процесс глубинного познания предполагает спонтанность и непроизвольность активности, т.е. свободу поведения респондента [3]. В исследовательских целях мы инициировали татуированных принять участие в глубинном познании. Представим фрагмент стенограммы, психокоррекционной работы по методу АСПП с использованием иллюстраций тату протагониста И. И. – мужчина 25 лет, работает финансистом в банке. На своем теле имеет 14 цветных татуировок, в каждой из которых архетип матери представлен разными символами. Психологическому анализу подлежали тату, которые находятся на обозримых частях тела. Тату (фото 7) с надписью «Мама», «Dad» и портрет матери и отца И. (фото 8). Никогда раньше И. не имел подобного рода практики.



**Фото 7. Тату надписи  
«Mom», «Dad»**



**Фото 8. Тату портрет  
матери и отца И.**

**Стенограмма психокоррекционной работы с респондентом И. с использованием иллюстраций татуировок**

И.: Я давно думал сделать тату на родительскую тему, в знак благодарности.

П.: Родителей, наверное, очень порадовало такое твое отношение к ним?

И.: Да, они нейтрально относятся к татуировкам и эти тату их порадовали.

П.: Ты их наносил больше для родителей или для себя?

И.: Для себя, чтобы смотреть и помнить.

П.: Как благодарность за ласку, любовь, понимание или за что?

И.: За то, что они меня всегда поддерживали и поддерживают, за жизнь и за нормальную семью, в которой я вырос.

П.: Значит, у тебя есть пример идеальной семьи?

И.: Да.

П.: Наверное, ищешь партнершу, похожую на маму?

И.: Нет, потому что тогда ничего не получится.

П.: У тебя с мамой есть схожие черты характера?

И.: Упрямство, уверенность в своей правоте, отзывчивость, раздражительность, готовность делать скоропалительные выводы.

П.: А от папы какие-то качества ты «унаследовал»?

И.: Да, он легко прощает и иногда может переступить через себя, чтобы не ссориться, и я так могу. Он очень веселый.

П.: Уступчивость тебе тоже присуща?

И.: Иногда, когда я вижу, что человеку это важнее.

П.: Что проявляется чаще: упрямство или уступчивость?

И.: Упрямство.

П.: Тогда тебе, наверное, хочется, чтобы в твоей партнерше присутствовали психологические качества отца: веселость и уступчивость?

И.: Наверное, да, тогда я бы мог чувствовать себя мужчиной.

П.: Что тебе мешает себя так чувствовать?

И.: Не знаю, наверное, это упрямство, разрушающее отношения.

П.: Может, в такие моменты ты напоминаешь себе свою маму?

И.: Да, я становлюсь, как она, упрямым.

П.: Тогда мама тебе «подарила» такое качество и в этом упрямстве вы с мамой психологически слитны. Были ли у партнерши сходные с характером отца черты?

И.: Да, но все равно что-то не складывалось. Мы потом обсуждали и понимали, что оба были не правы. Просто я не люблю копаться в прошлом.

П.: Ты прошлое отсекаешь?

И.: Да, для меня это как палкой в рану!

П.: Тогда некоторые моменты из прошлого, например поведение, может преспокойно переключаться в будущее, а ты этого не заметишь, потому что не узнаешь его?! И подобные ситуации могут повториться...

И.: Может, я считаю это как дрессировка собак, но подсознательно я уже избегаю многих вещей, которые делал, т.к. знаю, что это больно.

П.: Ты таким образом «подрезаешь» свою активность? Черты, которых ты избегаешь, больше не проявляются?

И.: Да, больше не проявляются. Я учусь на своих ошибках, раз и навсегда, надеюсь.

П.: Ты не замечал, что твои партнерши в чем-то иногда были похожи на твою маму?

И.: Да, но это потом, а когда отношения только начинаются, они обычно похожи больше на папу.

П.: Какие у тебя отношения с мамой?

И.: Хорошие, она меня поддерживает. Иногда становится очень упрямой и с ней ни о чем не договоришься.

П.: Всегда ли так было?

И.: Да, сколько я себя помню.

П.: В некоторых моментах тебе хотелось, чтобы мама проявляла другие свои качества, а не упрямство?

И.: Да, особенно в очень важных для меня моментах.

П.: Твоя мама знает об этом?

И.: Нет, потому что я ей об этом не говорил.

П.: От своих партнерш ты тоже ожидаешь проявлений понимания, заинтересованности в тебе?

И.: Да.

П.: Не замечал, что отношения с партнершами напоминают отношения с мамой?

И.: Сейчас я это понимаю, но что с этим делать?

П.: Надо понять, что от партнерш ты ждешь того, что в некоторых важных для тебя ситуациях ты не получал от мамы понимания, моральной помощи, поддержки или уступчивости. Сейчас надо понять, в каких случаях ты от партнерш ожидаешь поведения в компенсаторном аспекте, т.е. чтобы они тебя «психотерапевтировали».

И.: Для меня это новый взгляд на отношения, открывающий перспективу, я чувствую себя более спокойно.

Психокоррекционная работа подтверждает взаимосвязь табуировок И. материнского архетипа с тату портрета матери и отца и соответствующей надписи («Mom», «Dad»), как презентанта внутреннего мира. Данный фрагмент эмпирики объективирует эдипальную зависимость (единения с матерью), в части интроектирования ее черты характера (упрямство). Последнее оказывает влияние на выбор партнерши посредством ожидания от нее исполнения «психотерапевтической функции» путем оживления роли матери и отца в компенсаторном аспекте (нежность, уступчивость, поддержка), чего не хватало ему в семье.

Психодинамическая теория внесла существенные уточнения в понимание эдипальной зависимости субъекта и ее последствий (амбивалентности чувств, ригидности поведения, вынуждения повторения и др.), путем определения ведущего фактора эдипального программирования психики, которым является тенденция: «от слабости к силе» (к-ты 3). Стенограмма иллюстрирует интроектирование качества «упрямство», которое создавало иллюзию силы, хотя разъединяло с матерью (к-ты 4). Интроектирование характеристик отца и матери (к-ты 1, 2) латентно обусловлено их селекционированием, в зависимости от соотносимости с психологической силой.

Архетип имеет универсальную, но осубъективированную нагрузку, так как продуцируется активностью конкретного человека и практически не существует вне его. Он интегрируется с актуальным опытом и целостностью психического.

**Выводы.** Таким образом, символ в своей целостности способен выражать противоречивый мотив, который маскирован защитной системой, что сопряжено отступлениями от реальности. Символы, презентованные в тату, отражают тенденции защитной системы: сохранить автономию, независимость и одновременно зависи-



мость от запретных, вытесненных (нереализованных) желаний. Познание индивидуально неповторимого смысла татуировки представляет собой приближение к объективной, дорефлексивной (внеопытной) реальности, семантика которой объективируется в базальных защитах при участии архетипа. В диалогическом взаимодействии, архетипная символика приобретает индивидуально неповторимое и эмоциональное содержание, что способствует объективированию бессознательного. Символизация материнского архетипа в татуировках является одним из способов замещения табуированного (вытесненного, запретного мотива) через компенсаторную активность субъекта, что объясняет его интерес к тату.

#### **Список использованных источников**

1. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг; пер. с англ. А. В. Мантов. – СПб. : Ренессанс, 1991. – 448 с.
3. Яценко Т. С. До проблеми пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 12: Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 33 (57). – С. 15 – 27.
4. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибокої психокорекції: підготовка психолога практика: Навч. посіб. Т. С. Яценко, Б. В. Іваненко, С. М. Авраменко [та ін.] / За ред. Т. С. Яценко. – К. : Виша шк. , 2008. – 343 с.
5. Яценко Т. С. Психодиагностическая теория: методология и научно-практический результат / Т. С. Яценко, Л. Я. Галущко, Н. В. Дметерко [и др.] // Психотерапия. – 2012. – № 10 (118). С. – 81 – 91.

The article objectifieds symbolization of the mother archetype in tattoos in its universalized and unique manifestations. Dialogic interaction promotes the recognition of symbols of the mother archetype, acquiring a unique content, which contributes to the objectification of the unconscious. It is proved that in dialogic interaction, archetypal symbolism becomes individuality and emotional content that promotes objectifying the unconscious. Symbolization of the mother archetype in tattoos is one way to replace taboo (repressed, forbidden motive) through compensatory activity of the subject, which explains their interest in tattoos.

**Keywords:** archetype, Active Socio-Psychological Knowledge method. (ASPK), tattoo, symbol, oedipal relationship.

*Отримано: 4.09.2012 р.*



## Теоретичні підходи до визначення ідентичності

У статті здійснено аналіз таких підходів до розгляду поняття ідентичності, як філософсько-психологічний, антропологічний, психоаналітичний, біхевіористський, символічний інтеракціонізм, конструктивістський, когнітивний, екзистенційно-гуманістичний, філософсько-культурологічний, соціальний, соціально-психологічний, акмеологічний. Розглянуто співвідношення понять «ідентичність», «ідентифікація», «ідентифікування».

**Ключові слова:** ідентичність, теоретичні підходи, аналіз, ідентифікація, ідентифікування.

В статье осуществлен анализ таких подходов к рассмотрению понятия идентичности, как философско-психологический, антропологический, психоаналитический, бихевиористический, символический интеракционизм, конструктивистский, когнитивный, экзистенциально-гуманитаристический, философско-культурологический, социальный, социально-психологический, акмеологический. Рассмотрено соотношение понятий «идентичность», «идентификация», «идентифицирование».

**Ключевые слова:** идентичность, теоретические подходы, анализ, идентификация, идентифицирование.

**Постановка проблеми.** Ідентичність як необхідна умова розвитку особистості, її творчої спрямованості і продуктивності важлива для самореалізації не лише окремих осіб, але й суспільства в цілому і виступає показником рівня цього розвитку. Гармонійною може вважатись лише та особистість, яка віднайшла свою ідентичність і не переживає її як джерело конфлікту та стресу.

Економічні, політичні, культурні та інші проблеми сучасного життя в кінцевому результаті впливають на ідентичність людини. Це стимулює прагнення науковців до теоретичного осмислення процесу самовизначення особистості, до дослідження низки питань, серед яких, зокрема, види спільнот, які індивід приймає як власні; механізми визначення і підтримання психологічних меж цих спільнот; роль власної позиції індивіда у підтриманні ідентичності тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Якщо розглядати ідентичність як поняття унікальної природи, самотності людини, то його витоки знаходимо у працях таких філософів: Сокра-

та, Платона, Протагора, І. Канта, І. Фіхте, Г. Гегеля, Л. Фейєрбаха та ін.

Уведення в науковий обіг та поширення терміна «ідентичність» пов'язане з працями Е. Еріксона, який попередниками власної концепції називав В. Джеймса, З. Фройда, Ч. Дарвіна та ін.

Сучасними дослідниками (Н. В. Антоновою, Б. С. Братусем, В. Й. Бочелюком, М. В. Заковоротною, Л. М. Карамушкою, С. Д. Максименком, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. І. Пірен, Н. В. Чепелевою та ін.) розглядаються питання ідентичності, ідентифікації як складових самосвідомості, механізму соціалізації.

**Мета статті** полягає в аналізі теоретичних підходів до визначення ідентичності, їх систематизації та узагальненні; у конкретизації співвідношення понять «ідентичність», «ідентифікація», «ідентифікування».

**Виклад основного матеріалу.** Ідентичність як інтегральна глибинна характеристика особистості не може і не повинна розглядатись як стала, незмінна, статична властивість, що набувається особистістю на певному визначеному етапі розвитку. Ідентичність – це динамічна структура, що розвивається і змінюється протягом усього життя людини. Розвиток ідентичності характеризується нелінійністю і нерівномірністю, визначається прагненням особистості до набуття ідентичності і руйнівністю наслідків її втрати. Досягнення ідентичності пов'язане з ініціюванням бажаних для особистості тенденцій саморозвитку.

Ідентичність як новоутворення особистості у загальному вигляді визначається як стійке переживання тотожності «Я» у часі і просторі. Вона передбачає аутентичність самосприйняття, високий рівень інтеграції окремих динамічних і суперечливих образів «Я» в єдину систему, завдяки чому оформлюється і зберігається стійке, узагальнене і цілісне індивідуально-особистісне самовизначення, що підтримується і розділяється спільнотою значущих інших. Ідентичність передбачає самовизначення відносно базових взаємин Я із соціальним оточенням [9].

На думку Е. Еріксона, розвиток ідентичності відбувається як взаємодія трьох процесів – біологічного, соціального і «єго». Існує оптимальний єго-синтез, до якого прагне індивід, і оптимальний метаболізм, до якого прагнуть суспільство та культура. Щоразу, коли виникають певні біологічні або соціальні зміни, необхідна інтегруюча діяльність «єго». Структура «єго» містить такі компоненти: тілесна самість, що забезпечує досвід тіла; єго-ідеал, тобто ідеї, зразки, конфігурації, що слугують для постійного порівняння [11].

Більшість дослідників підтримує Е. Еріксона у його розумінні ідентичності як категорії інтегральної, навіть всеохоплюючої, до якої на рівних правах входять і уявлення про власне тіло, і весь спектр самоусвідомлення та самосприйняття особистості, і усвідомлення себе в соціумі та світі загалом.

Відповідно до поглядів Дж. Марсія, ідентичність – це структура «єго», внутрішня, самоутворююча динамічна організація здібностей, переконань та індивідуальної історії. Виявляється структура «єго» через патерни розв'язання проблем, через способи виходу з кризи [13].

В. Джемс розглядав ідентичність з погляду емоцій, вважаючи, що відчуття ідентичності – це всього лише настроїв або емоція, не виражена в слові, але воно є основою всіх практичних і теоретичних прагнень [2].

Е. Фромм зазначав, що віднайти власну ідентичність означає бути, а не мати. Семантика стану, коли особистість надає перевагу бути (професіоналом), а не мати (диплом), передбачає відсутність тривоги і невпевненості, детермінованих страхом втратити те, що набуто, – у такому випадку ніщо не може загрожувати безпеці індивіда і позбавити його почуття ідентичності.

Представник символічного інтеракціонізму Дж. Мід під ідентичністю розуміє здатність людини сприймати свою поведінку і життя як єдине ціле. Згідно з концепцією символічного інтеракціонізму, взаємодія розглядається як вихідний пункт будь-якого соціально-психологічного аналізу. Тобто в становленні людського «Я» вирішальну роль відіграє взаємодія, тому що за ситуацій взаємодії формується особистість, яка усвідомлює себе, діючи спільно з іншими [6].

В межах конструктивістського підходу ідентичність розглядають як явище, що функціонує як особистісний конструкт або система конструктів. Реконструкція всередині системи конструктів пов'язується з виникненням почуття хвилювання і тривоги. Тривожність сигналізує про зіткнення індивіда із ситуацією, яку неможливо структурувати за допомогою наявних у нього конструктів.

Представники когнітивно орієнтованої психології (Х. Теджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуелл) визначають ідентичність як когнітивну систему, що виконує роль регуляції поведінки; має дві підсистеми: лінгвістичну (самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних, моральних) і соціальну (належність до роду, статі, національності) [3]. В межах теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже пов'язує термін «ідентичність» із розвитком поняття

об'єктної незмінності, тобто незмінність об'єктів та ідентичність об'єктів еквівалентні. З формального погляду поняття «індивідуальна ідентичність» збігається з поняттям «об'єктна ідентичність» [7].

Згідно з поглядами Г. Теджфела, «Я-концепція» містить дві підсистеми: особистісну ідентичність і групову. Зсув від особистісної ідентичності до групової у свідомості відповідає зсуву від міжособистісних форм соціальної взаємодії до міжгрупових форм, і навпаки [6]. У працях Г. Теджфела, Дж. Тернера та їхніх послідовників, окрім вживання поняття «особистісна ідентичність», вводиться поняття соціальної ідентичності. Детальніше соціальну ідентичність як один із видів ідентичності розглядатимемо нижче. Німецький філософ і соціолог Ю. Хабермас запропонував застосовувати термін «Я-ідентичність» як сукупність особистісної і соціальної ідентичностей, оскільки особистісна і соціальна сфери знаходяться у процесі постійної взаємодії.

Згідно з поглядами А. Гідденса, ідентичність – це континуальність у просторі і в часі; самоідентичність – це континуальність, рефлексивно інтерпретована діючою людиною. Ідентичність і самоідентичність створюються та підтримуються в рефлексивній активності повсякденного життя [12].

Варто зауважити, що в радянській психології та соціології до І. С. Кона термін «ідентичність» майже не застосовувався. Натомість говорили про ідентифікацію як уподібнення людини суспільству. І. С. Кон інтерпретував ідентичність як умовний конструкт особистості. Відповідно до поглядів науковця, цей конструкт не статичний, він містить динамічні мотиваційні тенденції, врівноважує внутрішні і зовнішні імпульси [5].

Д. В. Колесов визначає ідентичність як типове явище людського буття, не випадкове і не рідкісне. Відповідно, воно виражає певну потребу. Ідентичність дає індивідові все те, чим володіє група індивідів, з якою даний індивід себе ідентифікує, єдність з якою він переживає. Ідентичність – це ставлення, сповнене позитивних емоцій, насамперед радості й упевненості індивіда в своєму статусі, оскільки, власне, завдяки ідентичності останній стає більш надійним [4].

Аналіз соціально-психологічного змісту виникнення ідентичності дає можливість тлумачити ідентичність як суб'єктивно-психологічну реальність нашого «Я», як продукт реальності і ментальності. На думку Л. В. Шнейдер, найбільш адекватний опис ідентичності через досвід, спілкування, мову. Власне, з ед-

ності цих трьох компонентів народжується унікальна, самобутня сутність людини, що іменується ідентичністю.

Л. Б. Шнейдер пов'язує ідентичність із самосвідомістю і визначає її як складний феномен, складну психічну реальність, що містить символічні та раціональні рівні свідомості, індивідуальні і колективні, онтогенетичні і філогенетичні основи. Ідентичність – це психічний компонент самосвідомості, що формується та існує в світі людини [10].

На основі аналізу літературних джерел Ю. П. Поваренков [8] зазначає, що ідентичність – це цілісна, інтегральна якість особистості, що виявляється у формі певних емоційних станів; ідентичність реалізується як певна психологічна структура елементів; вона розвивається, а засобом її актуалізації і розвитку, зокрема, є механізм ідентифікації. Як якість особистості, ідентичність визначає суму поглядів і ставлень людини, її позицію і формує певні форми поведінки. Тож ідентичність виявляється у формі цілісної характеристики, що суб'єктивно переживається як почуття неперервності власної особистості, почуття цілеспрямованості та осмисленості власного життя, упевненості у зовнішньому схваленні.

Отже, у зарубіжній психологічній науці ідентичність найчастіше визначається як процес організації життєвого досвіду індивідуального «Я» впродовж усього життя людини, як структура «Его», динамічна організація здібностей, переконань і індивідуальної історії. У вітчизняній психології ідентичність розглядається як відповідність образу – Я його життєвому втіленню, його належності надіндивідуальному цілому, що охоплює суб'єктивний час, особисту діяльність, культуру; як процес складного вибору між легко набутиим «Я» і «Я», що отримане в результаті власних зусиль, прагнень.

Аналіз основних напрямів дослідження ідентичності в зарубіжній і вітчизняній психології дозволив виділити кілька підходів до розгляду дефініції ідентичності (табл.1).

Таблиця 1

## Підходи до розгляду поняття ідентичності

Назва підходу	Основні положення	Представники
Філософсько-психологічний	Ідентичність як унікальність людської природи, самобутність людини; відчуття ідентичності виступає основою всіх практичних і теоретичних прагнень	Сократ, Платон, Протагор, І.Кант, І. Фіхте, Г. Гегель, Л. Фейєрбах, В.Джемс, І. Кон, Е. Фромм

<p>Антропологічний</p>	<p>Самоідентичність, самобутність. Психічно здорові особистості мають меншу потребу відповідати назовпові і відмовлятися від відчуття власного Я. Їм не потрібно обмежувати свою свободу і вияви власної індивідуальності, щоб існувати в людському суспільстві, оскільки сильним боком їх самоідентичності виступає її істинність</p>	<p>М. Бубер, І.Кант, Ж-П. Сартр, Л. Фейєрбах, Е. Фромм, М.Фуко, М. Хайдеггер</p>
<p>Психоаналітичний</p>	<p>Ідентичність – це структура «его», внутрішня, самоутворююча динамічна організація здібностей, переконань та індивідуальної історії; ідентичність як внутрішня неперервність самопереживання індивіда, внутрішня рівність із собою, тотожність особистості, важлива характеристика її цілісності і зрілості, інтеграція переживань людиною своєї тотожності з визначеними соціальними групами</p>	<p>З. Фройд, Е.Еріксон, А. Ватерман, Дж. Марсія, К.Г. Юнг</p>
<p>Біхевіористський</p>	<p>Ідентифікація як підкріплення і формування вторинної ідентичності, як свідоме чи несвідоме копіювання атрибутів або характеристик інших</p>	<p>Д. Долланд, Е.Маккобі, Н. Міллер, Л.Рау, Р. Сієрс</p>
<p>Символічного інтеракціонізму</p>	<p>Здібності, що сприяють збереженню ідентичності: здатність до рольового дистанціювання, до емпатії, толерантності, успішної репрезентації; здатність людини сприймати свою поведінку і життя як єдине ціле</p>	<p>О. П. Белінська, Е. Гоффман, Дж. Донат, А. Е. Жичкіна, Л. Крашман, Дж. Мід, С. Таркл, Ю.Хабермас, Н. Чеботарьова</p>
<p>Конструктивістський</p>	<p>Ідентичність як явище, що функціонує як особистісний конструкт або система конструктів</p>	<p>Дж. Келлі, П. Вайнрич, Н. Л. Іванова, Т. С. Стефаненко</p>

<p>Когнітивний</p>	<p>Ідентичність розглядається як когнітивна схема, що виконує роль регулятора поведінки; має дві підсистеми: лінгвістичну (самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних, моральних) і соціальну (належність до роду, статі, національності)</p>	<p>Г.Брейкуелл, Г.Теджфел, Дж.Тернер, Ж.Піаже</p>
<p>Екзистенційно-гуманістичний</p>	<p>Ідентичність передбачає самовизначення відносно базових взаємин Я із оточенням; людина є тим, ким вона сама себе вибудовує</p>	<p>Д.Б'юдженталь, А.Маслоу, А.Мінделл, Е.Мінделл, Р.Мей, Ж-П.Сартр, К.Ясперс</p>
<p>Філософсько-культурологічний</p>	<p>Ідентичність – це континуальність у просторі і в часі; самоідентичність – це континуальність, рефлексивно інтерпретована діючою людиною</p>	<p>Р. Баумайстер, А.Гідденс, К. Поппер, М. Серто, Ю. Хабермас, В. Хесле</p>
<p>Соціальний (теорія соціальної ідентичності)</p>	<p>Ідентичність як результат процесу прийняття норм, очікувань, що відповідають соціальній групі, до якої належить особистість</p>	<p>Ф. Барт, М. Бубер, М. Й. Боришевський, Ю. В. Бромлей, В.Доїз, І. Л. Іванова, К. В. Коростеліна, С. Московічі, В. М. Мясіщев, Г. Теджфел, Дж. Тернер, В. О. Ядов, К.Ясперс</p>
<p>Соціально-психологічний (теорія професійної ідентичності)</p>	<p>Ідентичність розглядається в контексті професійної діяльності, завдяки якій суб'єкт вибудовує спосіб професійної взаємодії із навколишнім світом; профідентичність передбачає розуміння людиною професії, прийняття себе в професії, вміння якісно і з користю для інших виконувати професійні функції</p>	<p>Г. М. Андреева, О. П. Єрмолаєва, Н. Л. Іванова, Д. В. Колесов, К. В. Коростеліна, Н. І. Кривоконь, Ч. Кулі, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Дж. Мід, Л. М. Мітіна, В. В. Москаленко, Ю. П. Поваренков, Е. Т. Соколова, Є.В.Чорний, Л. Б. Шнейдер</p>



Акмеологічний	Ідентичність розглядається у контексті закономірностей і чинників, що забезпечують вищий рівень досягнень у професійній діяльності	К. О. Абульхана-Славська, О.А.Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, Л. Е. Орбан-Лембрик
---------------	--	--

Варто зауважити, що в межах цих підходів склалися певні традиції у дослідженні феномена ідентичності, адже в кожному із підходів ідентичність розглядається з різних поглядів. Слід звернути увагу також на те, що в теоретичній інтерпретації проблеми ідентичності наявні й спільні моменти. На нашу думку, розглянуті теоретичні підходи не протидіють, а доповнюють один одного, виділяючи як об'єкт різні сторони ідентичності [1].

На нашу думку, варто здійснити аналіз співвідношення понять «ідентичність», «ідентифікація», «ідентифікування», оскільки в науковому середовищі ще не встигла встановитись стійка традиція застосування цих термінів, що часто стає причиною помилкової багатозначності, хибних інтерпретацій, підміни понять і загалом термінологічної плутанини. Крім того, розуміння співвідношення, що існує між цими поняттями, дозволяє більш чітко уявити собі роль та місце професійної ідентичності в структурі особистості та унаочнити процес її становлення.

Поняття «ідентичність» та «ідентифікація» повинні вживатися як позначення певного стану і процесу, що призводить до даного стану.

Зміст понять «ідентифікація» та «ідентифікування» багато в чому збігається. Обидва вони означають процес – пошук індивідом власної ідентичності, тобто певного постійного переживання (єдності, згуртованості). Відповідно, ідентичність – це особливий психічний стан (стійке переживання) індивіда, а ідентифікація та ідентифікування – процес його досягнення. Ідентичність може мати і ситуаційний характер, це не щось раз і назавжди досягнуте й закріплене, а те, що потребує підтримки. Тому ідентичність може ставати більш або менш яскравою та актуальною. Ідентифікування – це оперування значущістю відмінностей: формування їх оцінки як незначущих або формування позитивної оцінки. Відповідно досягнута цими двома шляхами ідентичність поділяється на безпосередню та опосередковану. Наступний психічний механізм досягнення ідентичності – це психічна проекція, тобто мисленнєве накладання власного образу на образ об'єкта ідентифікації і мисленнєве «виведення за дужки» відмінностей, оскільки вони можуть не лише наділятися позитивною значу-

щістю, але й перетворюватися на незначущі, які можна не брати до уваги [4].

**Висновки.** Розгляд поняття ідентичності дозволив виділити низку підходів, в межах кожного з яких склалися певні традиції у дослідженні даного феномена. Проте варто зауважити, що в теоретичній інтерпретації проблеми ідентичності наявні й спільні моменти. Вважаємо, що розглянуті теоретичні підходи не протидіють, а доповнюють один одного.

Зважаючи на наявність тісного взаємозв'язку між поняттями «ідентичність», «ідентифікація», «ідентифікування», варто зазначити, що ідентичність – це особливий психічний стан (стійке переживання) індивіда, а ідентифікація та ідентифікування – це процес його досягнення.

#### Список використаних джерел

1. Борисюк А. С. Идентичность как психологический феномен / А. С. Борисюк // Оралдын гылым жаршысы. – 2008. – № 3 (11). – С. 72–79.
2. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник МГУ. – 2000. – № 1. – С. 56–62. – (Серия 14: Психология).
3. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты: [Электронный ресурс] / Заковоротная Маргарита Вилоровна. – Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. – 199 с. – Режим доступа : [http // www.i-u.ru/biblio/archive/sakovorotnaja\\_id/02.aspx](http://www.i-u.ru/biblio/archive/sakovorotnaja_id/02.aspx).
4. Колесов Д. В. Антиномии природы человека и психология различия (К проблеме идентификации и идентичности, идентичности и толерантности) / Д. В. Колесов // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 9–19.
5. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Издательство политической литературы, 1984. – 335 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації : [монографія] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2009. – 528 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
8. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

9. Соколова Е. Т. К обоснованию клинко-психологического изучения расстройства гендерной идентичности / Е. Т. Соколова, Н. С. Бурлакова, Ф. Ляонтиу // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 4–17.
10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л. Б. Шнейдер // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64–78.
11. Erikson E. H. Identity, Youth and Crisis / E. H. Erikson. – New York : W. W. Norton and Co., 1968. – P. 226–341.
12. Giddens A. Modernity and Self-identity / A. Giddens. – Stanford, 1991. – P. 201.
13. Marsia J. E. Ego identity status in college women / J. E. Marsia, M. L. Friedman // J. Person. – 1970. – V. 38., № 2. – P. 249–268.

The article deals with the analysis of the following approaches to the concept of identity, namely: philosophic-psychological, anthropological, psychoanalytical, behavioural, approach of symbolic interactionism, constructive, cognitive, existential-humanistic, philosophic-cultural, social, social-psychological, acmeological. The author reviews the concepts of «identity», «identification», «identifying».

**Keywords:** identity, theoretical approaches, analysis, identification, identifying.

*Отримано: 21.08.2012 р.*

**УДК 159.923.2**

*Т.Ю.Бубряк*

## **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ «ПСИХОЛОГ»**

У статті розглядається питання співвідношення соціально та особистісно зумовлених мотивів вибору студентами професії психолог. Проведено емпіричне дослідження змістових характеристик професійної самоідентичності. Було використано авторську анкету для виявлення тимчасової перспективи процесу професійного самовизначення і первинного інтересу до професії. На підставі результатів емпіричного дослідження виокремлено переважаючі типи перспектив ідентичності.

**Ключові слова:** психолог, професія, професійне самовизначення, професійна самоідентичність.

В статье рассматривается вопрос соотношения социально и личностно обусловленных мотивов выбора студентами профессии психолог. Проведено эмпирическое исследование содержательных характеристик профессиональной самоидентичности. Было использовано авторскую анкету для выявления временной перспективы процесса профессионального самоопределения и первичного интереса к профессии. На основании результатов эмпирического исследования выделены преобладающие типы перспектив идентичности.

**Ключевые слова:** психолог, профессия, профессиональное самоопределение, профессиональная самоидентичность.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на опанування майбутньої професійної діяльності істотно впливає життєва позиція студента, а саме мотиви вибору професії. Адже саме уявлення абітурієнта про майбутню професію є рушійними силами для процесу формування професійної самоідентичності.

Тому мета нашого дослідження – емпірично виявити психологічні чинники, які впливають на вибір професії та формування професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Завдання нашого дослідження полягало у визначенні співвідношення соціально та особистісно зумовлених мотивів вибору студентами професії.

Загальна процедура емпіричного дослідження процесу формування професійної самоідентичності у майбутніх психологів складалася з двох серій. У першій серії нашого дослідження було проведено анкетування по розробленій нами анкеті для попереднього виявлення професійної самоідентичності майбутніх психологів. Анкета «Вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів», містила 27 питань і дозволила виявити наявність: тимчасової перспективи процесу професійного самовизначення; первинного інтересу до професії; значущих сфер (навчання, сім'я, захоплення та ін.), в рамках яких студент намагається реалізуватись; бачення і розуміння свого місця в професійній сфері в майбутньому та інші аспекти професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Під час проведення другої серії нашого дослідження з метою вивчення змістовних характеристик самоідентичності особистості та тенденцій їх розвитку в майбутніх психологів ми скористалися модифікованим тестом двадцяти висловлювань «Хто Я?», розробленим М.Куном і Т.Макпартлендом у 1954 році для дослідження установок особистості щодо себе. В даний час тест використовується в психодіагностичній практиці як варіант нестандартизованого самозвіту, який наближений до проєктивних

методик дослідження особистості і дає можливість визначити самовідношення індивіда [1]. Для інтерпретації результатів нами був використаний варіант методики, запропонований Т.В.Рум'янцевою, що передбачав виділення 9 типів перспектив: професійної; сімейної; групової; комунікативної; матеріальної; фізичної; діяльнісної; персональної та оцінка прагнень.

Наше дослідження проводилося в Мукачівському державному університеті серед студентів 1, 3 і 5 курсів спеціальності «Практична психологія».

В таблиці наведені найбільш вагомні аспекти професійної самоідентичності, отримані за анкетною «Вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів».

**Таблиця 1**

**Підсумкові дані (в %) відповідей на деякі питання анкети  
«Вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів»**

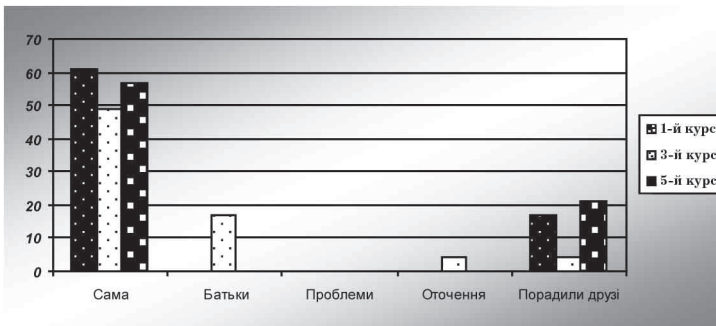
№	Питання	Варіанти відповідей	Процентні показники		
			1 курс	3 курс	5 курс
1.	Хто спонукав Вас до вибору професії?	Сама	61%	49%	57%
		Батьки	0	17%	0
		Проблеми	0	0	0
		Оточення	0	4%	0
		Порадили друзі	17%	4%	21%
2.	Яка ціль Вашого навчання?	Якомога швидко закінчити вуз	0	4%	0
		Отримати престижну спеціальність	9%	22%	26%
		Отримати диплом	4%	0	7%
		Піти працювати	26%	31%	14%
		Самоствердження	31%	7%	21%
3.	Чи впевненні Ви у правильності вибору Вашої майбутньої професії?	Повністю впевнена	39%	39%	43%
		Не можу відповісти	35%	21%	36%
		Впевнена, що мій вибір неправильний	0	13%	0
4.	Якщо у Вас була б можливість поміняти професію, чи Ви зробили б це?	Так	5%	26%	0
		Ні	39%	35%	50%
		Не знаю	30%	13%	36%

5.	Чи могли б Ви «кинути» своє навчання тепер, заради роботи (не по спеціальності)?	Ні	61%	74%	86%
		Звичайно, так	0	0	0
		Немає різниці, де заробляти гроші	13%	0	0
6.	Чи маєте Ви чітке уявлення, в чому буде заключатись ваша робота за спеціальністю?	Так	65%	79%	79%
		Ні	9%	0	7%
		Вагаюсь відповісти	4%	4%	0
7.	Які сторони майбутньої професії Ви вважаєте для себе найважливішими?	Можливість саморозвитку	13%	35%	43%
		Можливість багато заробляти	0	4%	14%
		Можливість спілкування з людьми	26%	22%	21%
		Можливість допомагати людям	49%	26%	43%
		Можливість отримання свободи	4%	4%	0
		Перспектива зробити кар'єру	8%	13%	14%
		Інше	0	4%	7%
8.	Які сторони життя в університеті, Ви вважаєте найбільш важливими для себе?	Добре навчатися	52%	35%	29%
		Можливість знайти друзів	22%	9%	71%
		Гарні стосунки з викладачами	29%	13%	43%
		Брати участь у соціальному житті університету	13%	13%	22%
		Можливість отримання свободи	9%	0	7%
		Можливість бути лідером серед однолітків	4%	4%	0
		Інше	4%	13%	7%
9.	Диплом психолога допоможе Вам бути успішним?	У галузі економіки	0	0	0
		Туризму	0	0	14%
		Охорони здоров'я	39%	21%	43%
		Культури	13%	0	36%
		Інші галузі	0	0	14%

10.	Навчання у вузі за спеціальністю «Психолог» допомогло Вам вирішити власні проблеми?	Так	61%	52%	64%
		Ні	17%	22%	21%

Для більш ґрунтовного аналізу отриманих результатів використаєм їх наочне зображення у вигляді діаграм.

За результатами даних (1-й – курс – 61 %, 3-й – курс – 49 %, 5-й – курс – 57%) можна зробити висновок, що більшість студентів самі обрали даний напрямок. Це може свідчити про їх усвідомлений вибір, про те, що вони мають чіткі уявлення про роботу психолога. Адже якщо вибір професії був випадковий, то у таких студентів переважно відбувається утруднення формування професійної самоідентичності, що виражається і на навчально-професійній діяльності. Майже 17 % студентам третього курсу здійснити свій вибір допомогли батьки, що може свідчити про підвищення престижу професії психолога в очах батьків абітурієнтів. Порадили друзі обрати дану професію (1-курс – 17%, 3 – курс – 4%, 5-курс – 21%), що свідчить про наступне: молодь вважає, що професія психолога допомагає реалізувати свої можливості і розвинути здібності (див.рис.1.).

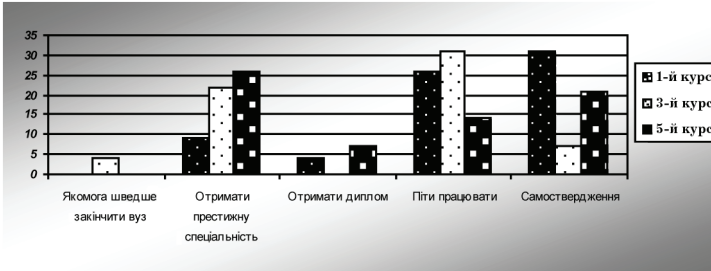


**Рис.1. Підсумкові дані (у %) відповідей на питання анкети «Хто спонукав вас до вибору професії?»**

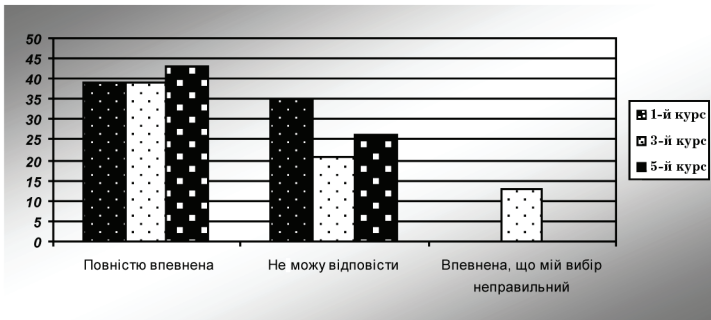
Отримані результати свідчать про те, що проявити і самоствердити себе за рахунок обраної професії найбільше хочуть студенти першого курсу (1-й – курс – 31%), на інших курсах прослідковується зменшення. Для третього курсу більш властиве прагнення спробувати себе у професійній діяльності, про що свідчать результати «піти працювати – 31%». Студенти п'ятого курсу хочуть отримати престижну спеціальність (26%), це може бути спричинено тим, що сьогодні кожен прагне отримати хо-



рошу роботу, щоб мати змогу задовольнити свої потреби (див. рис. 2.).

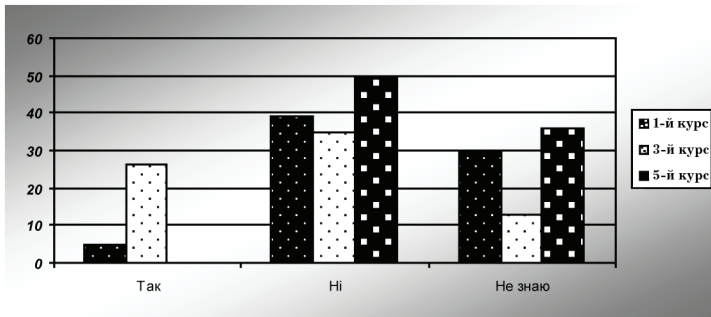


**Рис.2. Підсумкові дані (у %) відповідей на питання анкети «Яка ціль вашого навчання?»**



**Рис.3. Підсумкові дані (у %) відповідей на питання анкети «Чи впевнені ви у правильності вибору вашої майбутньої професії?»**

Чи впевнені ви у правильності вибору вашої майбутньої професії?

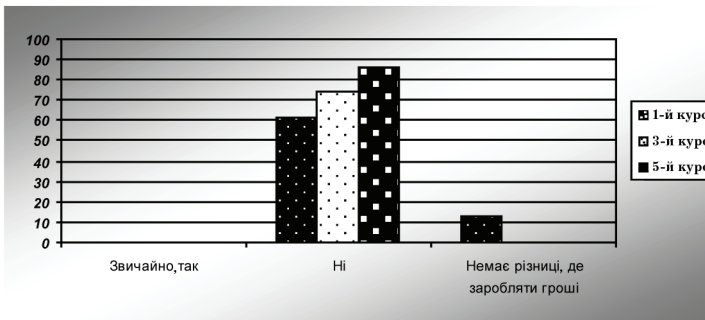


**Рис.4. Підсумкові дані (у %) відповідей на питання анкети «Чи впевнені ви у правильності вибору вашої майбутньої професії?»**

Більшість опитуваних впевнені у виборі майбутньої професії (1-й курс – 39%, 3-й курс – 39%, 5-й курс – 43%), але є такі студенти, які вагаються відповісти (1-й курс – 35%, 3-й курс – 21%, 5-й курс – 36%). Особливо цікавим є той факт, що на третьому курсі є студенти (13%), які впевнені, що їх вибір неправильний (див.рис.3.).

**Якщо б у Вас була можливість поміняти професію, чи зробили б Ви це?**

З огляду на отримані результати, можна говорити про те, що в половини студентів процес формування професійної самоідентичності протікає позитивно. Про це говорить те, що опитувані на питання про зміну професії відповіли негативно (1-курс – 39%, 3 – курс – 35%, 5-курс – 50%), тобто вони вже на свідомому рівні обрали дану професію і не мають бажання її змінювати. Цікавими є наступні результати: що 26% студентів 3-го курсу, дали відповідь стверджуючу на можливість змінити професію. Це можна пояснити наступним чином: студенти під час проходження практики мали змогу відчути себе у ролі психолога, що могло вплинути на їх відношення до обраної професії. Можливо, саме тому вони опинилися на роздоріжжі (див.рис.4.).



**Рис.5. Підсумкові дані (у %) відповідей на питання анкети**

**Чи могли б Ви «кинути» своє навчання тепер заради роботи (не по спеціальності)?**

Перевіривши дані результати, можна сказати, що багато студентів не хотіли б покинути навчання заради роботи не за спеціальністю (1-й курс – 61%, 3-й курс – 74%, 5-й курс – 86%). І в цьому є позитив. Адже вони бачать себе саме у цій професії. Також є студенти, яким все одно, де працювати (1-й курс – 13%,). Це звичайно, насторожує, адже в таких студентів, як правило переважає зовнішня мотивація над внутрішньою і в майбутньому це може призвести до слабого рівня професіоналізму (див.рис. 5.).

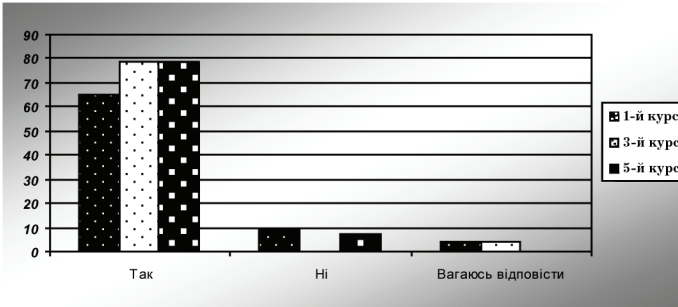


Рис.6. Підсумкові дані (у %) відповідей на питання анкети

**Чи маєте Ви чітке уявлення, в чому буде заключатися Ваша робота за спеціальністю?**

На дане питання більшість студентів дали ствердну відповідь (1-й курс – 65%, 3-й курс – 79%, 5-й курс – 79%). Отже, їхній вибір ґрунтується не на простих уявленнях, а на усвідомленні усіх плюсів і мінусів даної професії. 79% студентів третього і п'ятого курсу дали ствердну відповідь, що є показником того, що вони вже усвідомлено готуються до майбутньої діяльності за професією (див.рис. 6.).

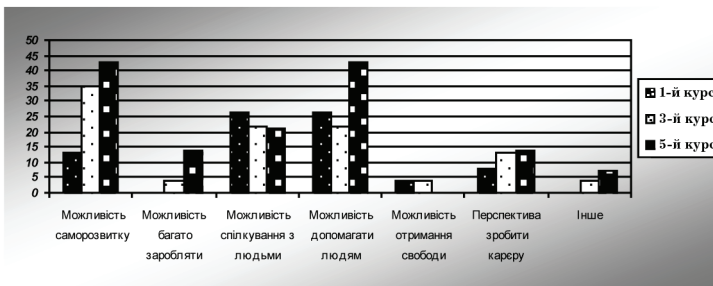
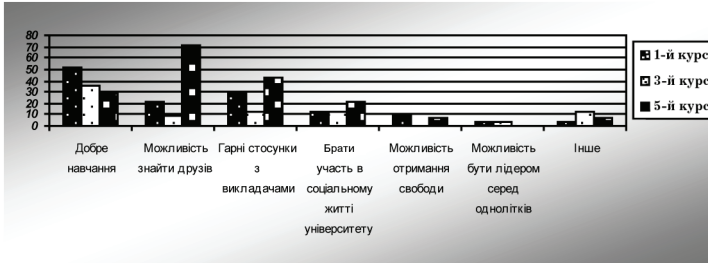


Рис.7. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети

**Які сторони майбутньої професії ви вважаєте для себе найважливішим?**

На дане питання ми отримали досить цікаві відповіді, а саме: велика кількість досліджуваних обрали таку сторону майбутньої професії, як можливість допомагати людям (1-й курс – 49%, 3-й курс – 26%, 5-й курс – 43%) та можливість спілкуватися з людьми (1-й курс – 26%, 3-й курс – 22%, 5-й курс – 21%) і це ще раз переконує у тому, що студенти правильно розуміють можливості

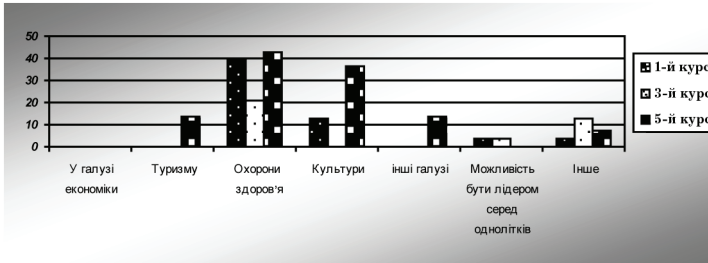
даної професії. Студенти п'ятого курсу (43%) обрали саморозвиток у даній професії, що свідчить про те, що дані люди будуть професіоналами у своїй роботі (див.рис.7.).



**Рис.8. Підсумкові дані (у %) відповідей на питання анкети**

**Які сторони життя в університеті Ви вважаєте найбільш важливими для себе?**

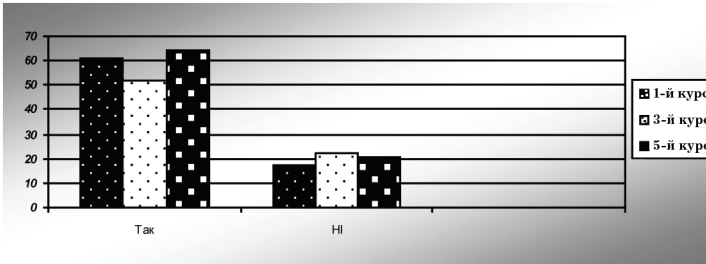
Більша частина студентів першого (52%) та третього (35%) курсів спрямована саме на навчальну діяльність, оскільки вони ще не знайомі з особливостями своєї професії. Тому визначальним для них є здобуття теоретичних знань, які вони потім зможуть застосувати на практиці. Іншою є ситуація випускників, які головним для себе вважають можливість знайти друзів (71%) (див.рис. 8.).



**Рис.9. Підсумкові дані (у %) відповідей на питання анкети**

**Чи диплом психолога Вам допоможе бути успішними?**

Відмітимо, що студенти усіх трьох груп (1-й курс – 39%, 3-й курс – 21%, 5-й курс – 43%) обрали успішність у галузі охорони здоров'я, тобто вони розуміють, що професія психолога є корисною, зокрема у даній галузі. А студенти п'ятого курсу розуміють і те, що обрана ними професія допоможе їм не тільки в цій сфері, а й будь-якій іншій (див.рис.9.).



**Рис.10.** Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети

**Чи навчання у вузі за спеціальністю «Психолог», допомогло Вам вирішити власні проблеми?**

Високі показники позитивної відповіді у студентів першого (61%) курсу пояснюємо тим, що на неусвідомленому рівні вони обирали професію психолога, мотивуючи свій вибір можливістю вирішити власні проблеми, ґрунтуючись на отриманих в майбутньому знаннях. Випускники (5-й курс – 64%) націлені на вирішення власних проблем вже свідомо, адже вони мають не лише теоретичний базис, але й змогли спробувати себе у практичній діяльності, і так само мали змогу в минулому вирішувати проблемні ситуації, що виникли (див.рис. 10.). Друга серія нашого дослідження полягала у вивченні змістовних характеристик самоідентичності особистості та тенденцій їх розвитку в майбутніх психологів ми скористалися модифікованим тестом двадцяти висловлювань «Хто Я?» (М.Куном і Т.Макпартлендом).

Результати емпіричного дослідження представлені в таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Результати дослідження перспектив за методикою Куна**

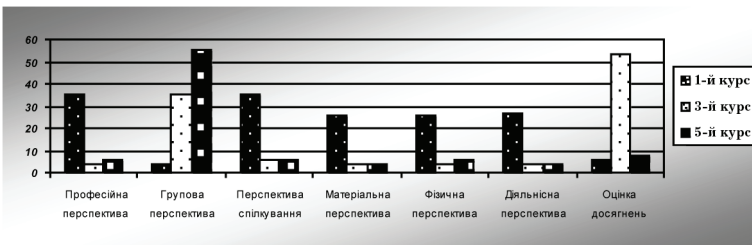
Види перспектив	1-й курс	3-й курс	5-й курс
Професійна	35%	4%	6%
Групова	4%	35%	55%
Спілкування	35%	6%	6%
Матеріальна	26%	4%	4%
Фізична	26%	4%	6%
Діяльнісна	27%	4%	4%
Оцінка досягнень	6%	53%	8%

Аналізуючи отримані результати даної методики, можна відмітити наступне: що деяка кількість студентів (20%) використовували знак «плюс-мінус» («±»), це говорить про здатність лю-

дини розглядати те чи інше явище з двох протилежних сторін, говорить про ступінь його врівноваженості, про «виваженість» його позиції щодо емоційно значущих явищ. Можна умовно виділити людей емоційно-полярного, врівноваженого і сумніваючого типу. Для них, порівняно з людьми емоційно-полярного типу, характерна велика стресостійкість. Вони вміють підтримувати конструктивні відносини з різними людьми: і з тими, які їм у цілому подобаються, і з тими, які у них не викликають глибокої симпатії; терпиміше ставляться до недоліків інших.

Більшість студентів (80%) оцінюють свої ідентифікаційні характеристики лише як такі, що подобаються або не подобаються їм, вони зовсім не використовують при оцінюванні знак «плюс-мінус». Для таких людей характерний максималізм в оцінках, перепади в емоційному стані, стосовно них можна сказати: «Від любові до ненависті один крок». Це, як правило, емоційно-виразні люди, у яких стосунки з іншими людьми напряму залежать від того, наскільки їм людина подобається чи не подобається.

Також були і такі студенти, які при самоописі використовували ідентифікаційні характеристики, що пов'язані з перспективами, намірами, цілями, мріями і т. д. (2%). Наявність цілей, планів на майбутнє має більшу значимість для характеристики внутрішнього світу людини в цілому, відображає часовий аспект ідентичності, спрямований на подальшу життєву перспективу, виконує екзистенційну та цільову функції. При цьому важливо враховувати, що ознакою психологічної зрілості є не просто наявність спрямованості в майбутнє, а деяке оптимальне співвідношення між спрямованістю в майбутнє і прийняттям, задоволеністю сьогоденням.



**Рис.11. Середні показники типів перспектив ідентичності студентів-психологів**

У ході дослідження нами було виявлено, що у студентів рефлексія проявляється по-різному. Студенти з більш розвиненим

рівнем рефлексії (75%) дали в середньому більше відповідей, ніж студенти з менш розвиненим уявленням про себе (або більш «закриті»). Досліджувані з більш розвиненим рівнем рефлексії швидше і легше знайшли відповіді, що стосуються їх власних індивідуальних особливостей.

За результатами можна зробити такий висновок, що у кожного курсу переважає певний тип перспективи (див.рис. 11.). Для першого курсу найважливішими є «професійна», «діяльнісна» та «перспектива спілкування», а це означає, що студенти прагнуть до спілкування, певних змін у житті, створення відповідної кар'єри. Це пов'язано з тим, що більшість студентів, прийшовши на навчання відразу відчують себе професіоналами і хочуть працювати. Для студентів третього та п'ятого курсу найважливішою є «групова» перспектива, у них переважають наміри, мрії, побажання, пов'язані з груповою приналежністю, разом з групою вони прагнуть віднайти своє місце у житті. Неможливо не відзначити у студентів третього курсу спад «професійної» перспективи. Це може бути пов'язано з тим, що досліджувані під час проходження практики спробували себе в даній професії, зіткнулись з першими труднощами і відчули всі плюси та мінуси даної професії. І це спонукало їх переосмислити своє ставлення до подальшої роботи та навчання, чим можемо трактувати зростання «професійної» перспективи на п'ятому курсі.

Отже, можна стверджувати, що досліджуваним притаманні типи перспектив ідентичності залежно від терміну навчання: для студентів першого курсу навчання – «професійна» і «спілкування»; студентам третього курсу – «оцінка досягнень» і студентам п'ятого курсу – «групова».

#### Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Современная зарубежная социальная психология: тексты / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М., 1984. – 255 с.

This article reviews the interrelation between social and personal values of students' choosing the profession of a psychologist. An empirical research of the semantic characteristics of professional self-identity has been performed. The author's questionnaire of defining the temporal prospect of professionalization process and initial interest in the profession has been used in the research. Based on the results of empirical research prevailing types of identity prospects have been defined in the article.

**Keywords:** Psychologist, profession, professional identity, professional self identity.

*Отримано: 11.09.2012 р.*



## **Образ світу старшокласників із АДДИКТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ**

Стаття присвячена аналізу образу світу старшокласників із поширеними серед сучасних учнів аддикціями типу тютюнокуріння та комп'ютерної залежності. Визначено якісні характеристики образу світу юнаків та дівчат, що характерні для цього контингенту учнів старших класів. Описано рекомендації психопрофілактики аддиктивної поведінки в умовах сучасної школи. Доведено, що психологічна профілактика і корекція аддиктивної поведінки старшокласників типу нікотинової та комп'ютерної залежності повинна бути спрямована на формування цілісного, реалістичного, емоційно-позитивного образів реального й ідеального світу.

**Ключові слова:** образ світу, аддиктивна поведінки, ігрова залежність, тютюнокуріння, особистість.

Статья посвящена анализу образа мира старшекласников с такими аддикциями, как табакокурение и компьютерная зависимость. Определены качественные характеристики образа мира юношей и девушек этого контингента учащихся старших классов. Описаны рекомендации психологической профилактики аддиктивного поведения в условиях современной школы. Доказано, что психологическая профилактика и коррекция аддиктивного поведения старшекласников типа никотиновой и компьютерной зависимости должна быть направлена на формирование целостного, реалистического, эмоционально-положительного образов реального и идеального мира.

**Ключевые слова:** образ мира, аддиктивное поведение, игровая зависимость, курение, личность.

**Постановка проблеми.** Відчуття дорослості, перші ознаки якого з'являються ще у пубертатному періоді, в юнацькому віці мають проявлятися у відповідальності за прийняття рішення щодо самовизначення, вибору майбутньої професії та стилю життя загалом. Позитивні новоутворення особистісного розвитку в юнацькому віці зустрічаються відносно рідше, ніж аддиктивні (девіантні) прояви поведінки. Психолого-педагогічна практика свідчить про поширення відхилень поведінки серед сучасних старшокласників, які живуть у звичайних сім'ях та навчаються у звичайних загальноосвітніх школах. Ця стаття присвячена актуальній проблемі аналізу психологічних чинників та механізмів поширення в молодіжному середовищі таких аддикцій, як

тютюнокуріння та ігроманія. Основна увага присвячена якісним характеристикам образу світу учнів старших класів, які увійшли до групи ризику, тобто із проявами зазначених аддикцій. Незважаючи на несхожість етіології шкідливої звички тютюнокуріння та девіації типу комп'ютерної залежності, нами описано єдиний психологічний механізм їх формування – порушення цілісності та реалістичності образів реального (ідеального) світу школярів, рівноваги системи «образ світу – образ «Я» [3, с.79-96].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процеси формування свідомості та самосвідомості в юнацькому віці представлено у публікаціях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема, це питання висвітлювалося М.Й. Боришевським, Л.С. Виготським, Г.С. Костюком, І.С. Коном, І.Г. Малкіною-Пих, Ж. Піаже, Т.М. Титаренко, П.Р. Чаматою та ін. Проблематика адитивної поведінки в підлітковому та юнацькому віці знайшла відображення у працях В.Л. Васильєва, Г. Крайга, В.Д. Менделевича, Дж. Тодда, А.К. Богарта та ін. Малодослідженими залишаються питання особливостей розвитку образу світу старшокласників із нікотиною та комп'ютерною залежністю, психологічного механізму формування цих типів аддиктивної поведінки.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає в якісному аналізі образу світу учнів старших класів із шкідливими звичками тютюнокуріння та комп'ютерною залежністю, встановленні єдиної психологічної закономірності формування та закріплення стійких форм патологічної аномальної поведінки. Нами досліджувалися школярі віком 16-18 років (ЗОШ №9, 19 м. Чернігова), які за результатами виконання методики «Намалюй свій реальний (ідеальний) світ» увійшли до групи ризику, тобто із стійкими проявами нікотинової та комп'ютерної залежності. Для діагностики системи ставлень до світу використовувалися Висбаденський опитувальник Н. Peseschkian, патодіагностичний опитувальник (ПДО), модифікований С.І. Подмазіним. Вважаємо, що новий погляд на пояснення причин і психологічних механізмів поширення аддикцій серед сучасної молоді дозволить більш ефективно впроваджувати методи психологічної профілактики та корекції поведінки старшокласників в умовах навчального процесу загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** До спільних ознак особистісного розвитку юнаків та дівчат відносяться суб'єктивне переживання відчуття дорослості, формування власного світогляду, інтеграція образу «Я». Особистісні кризи юнацького віку якісно

відрізняються від перебігу загострень поведінки у пубертатному періоді, які зумовлені невідповідністю трьох точок розвитку: фізичного, соціального, психологічного (Л.С. Виготський). Юнаки та дівчата переживають протиріччя становлення особистісної ідентичності, що зумовлені ускладненнями когнітивної сфери, реалізації потреби в автономності власного буття. Проведені нами дослідження особистості та поведінки старшокласників дозволяють виділити такі поширені кризові ознаки їх особистісного самовизначення, як *аддиктивна (девіантна) поведінка* типу тютюнокуріння та комп'ютерна залежність. При цьому, спільними проявами цих аддикцій є нанесення шкоди власному здоров'ю, загострення перебігу кризи ідентичності, конфліктність соціальної взаємодії учнів в середовищі однолітків, дорослих. Протиріччя формування ідентичності підростаючої особистості проявляються у неспроможності сформулювати для себе цінності, ідеали, життєві цілі, а також низькій ефективності навчальної діяльності, запереченні будь-яких соціальних ролей. У такому разі відбувається психологічна регресія поведінки, повернення на попередню стадію вікового розвитку, при цьому юнаки та дівчата поводять себе подібно до підлітків у кризовому стані.

Дослідники аддиктивної поведінки молоді Л.Г. Леонова, Н.Л. Бочкарьова зазначають: «Кризи періоду дорослішання – явище поширене, але їх часто недооцінюють або, навпаки, вважають дуже небезпечними. Кризи можуть стати причиною різних форм відхилень поведінки і особистісних порушень» [5, с.491]. Чи не найпопулярнішою серед сучасної молоді шкідливою звичкою є тютюнокуріння, яка в однаковій мірі притаманна юнакам та дівчатам старших класів. Важливим фактором зростання кількості школярів, залежних від нікотину, є суспільна толерантність до цього явища. Д.Б. Аніскин вказує на якісну відмінність тютюнокуріння від інших форм токсикоманій: «... при ній не розвиваються виражені психічні порушення і зміни особистості, що, очевидно, і робить цей вид патологічної пристрасті соціально терпимим. Окрім цього, при нікотинізмі роль психологічних факторів у становленні пристрасті, вірогідно, вища, ніж при будь-якій іншій токсикоманії. Досі не зрозуміло, яким чином нікотин може здійснювати ейфоризуючий вплив» [1, с.117]. До основних соціально-демографічних факторів поширення тютюнокуріння серед молоді відносять (А.Н. Бабурин, 2006): 1) формування залежності у молодшому віці (період шкільного навчання); 2) пасивне проведення відпочинку; 3) байдуже ставлення до власного здоров'я, негативне – до спорту та

фізичної культури; 4) низький рівень доходів сім'ї; 5) примітивність світогляду [2].

У руслі клінічної психології виділені риси особистості юнаків та дівчат, типові для будь-якої форми залежності, зокрема тривожність, наявність комплексу неповноцінності, уникнення відповідальності за власні вчинки, поведінку. Також до дисгармоній особистості при аддиктивній поведінці відносять (В. Segal): 1) низьку толерантність до повсякденних труднощів поруч із високою витривалістю у кризових ситуаціях; 2) поверхову соціалізацію, для якої характерні уникнення стійких емоційних контактів; 3) неправдивість у спілкуванні, схильність до звинувачування інших, уникнення відповідальності; 4) стереотипність, повторюваність поведінки [6, с.266].

Проведені дослідження образу світу (методика «Намалюй свій реальний (ідеальний) світ») учнів із нікотиною залежністю дозволяють розширити перелік їх особистісних рис та світоглядних позицій, які сприяють закріпленню цієї звички. Так, помічено тенденцію невдоволення учнями, які мають досвід вживання тютюну, своєю зовнішністю, що проявляється при аналізі малюнків за тестом «Автопортрет». Таким чином, формування нікотинової залежності у юнаків та дівчат можна тлумачити як компенсаторний механізм розвитку негативного образу фізичного «Я». Однак подальше розширення вибірки обстежених вказує на наявність цієї залежності в учнів із адекватним сприйняттям власної тілесності, позитивним розвитком статево-рольової поведінки. При поглибленому обстеженні ми дійшли висновків, що психологічний механізм поширення тютюнокуріння серед молоді пов'язаний не лише із психологічною компенсацією відображення у свідомості власних фізичних недоліків та дисгармоній особистості. Значну роль при цьому відіграють особливості формування образу світу молоді, які характеризуються фрагментарністю, обмеженістю розвитку когнітивних уявлень та емоційно-негативним фоном розвитку світосприймання. Отже, більший вплив на формування нікотинової залежності юнаків та дівчат має розвиток у них образу світу, що характеризується такими якісними новоутвореннями, як негативний емоційний фон переживання реальності [3, с.278].

При виконанні завдання «Намалюй свій реальний світ» учні зображували пачки сигарет, пляшки винно-горілчаних виробів, шприци та іншу символіку, яка вказує на ту реальність, яка займає важливе місце у їх образі світу. Отже, поширення нікотинової залежності значною мірою зумовлене пропагандою

у суспільстві такого типу світогляду, що підсилює рефлекторне закріплення навичок тютюнокуріння. Важливий вплив при цьому відіграють сучасна мода, відповідні стереотипи чоловічої та жіночої статево-рольової поведінки, які стимулюють розвиток нікотинової свідомості. Залежна поведінка широко пропагуються засобами щитової реклами, за допомогою ЗМІ тощо, зокрема, тютюнова продукція пропагується як елемент образу життєвого успіху, досягнень, відпочинку, який людина має втілити у життя завдяки тютюнокурінню.

Отже, нами виділено основні етапи поширення нікотинової залежності серед молоді, основою чого є формування «нікотинової» свідомості в підлітковому та юнацькому віці: 1) домінування у школярів якісних типів образу світу, які характеризуються негативним (нерідко нейтральним) емоційним фоном світосприймання, тобто в їх образі світу відсутні базові емоції інтересу, радості, позитивного пізнання, задоволення, перспективи самореалізації; 2) переживання дорослішання, що супроводжується базовою потребою змінити реальний (емоційно-негативний, нейтральний) образ світу на ідеальний (емоційно-позитивний), у якому є самореалізація, соціальний успіх, матеріальний добробут, здорові розваги та відпочинок, тобто позитивний світ; 3) відображення та фіксація в пам'яті «нікотинової» свідомості, тобто образу світу із тютюновою продукцією, що сприймається як бажаний позитивний ідеальний світ; 5) вживання та звикання до тютюнової продукції, особистісне новоутворення успішної дорослості, переживання ілюзій власної успішності, задоволення, прийняття у соціальній групі дорослих; 6) формування стійкої нікотинової залежності, «нікотинової» свідомості, досягнення короткочасної емоції ейфорії, задоволення від власного образу дорослого «Я» в своєму ідеальному світі.

Отже, психологічний механізм поширення серед молоді шкідливої звички тютюнокуріння стосується формування «нікотинової» свідомості, потребою замінити негативний реальний образ світу на ідеальний позитивний. Психологічна корекція тютюнокуріння молоді полягає у впровадженні конкретних методик розширення границь образу світу, збагаченні його змістовності, рівня реалістичності, формування позитивного емоційного фону світосприйняття. Останнє передбачає усвідомлення свого «Я» в оточуючій реальності не лише як пасивне проведення часу, а також як задоволення від наполегливої праці, самореалізації, що супроводжується невдачами, втратами, негативними емоціями. Усвідомлення цінності особистісних досягнень має по-

тужний вплив на формування позитивної поведінки молоді, формування навичок здорового способу життя, вибір друзів, групи спілкування, особистісну самореалізацію. Цілісний образ світу молоді полягає у відображенні протилежних, полярних уявлень про життя як позитивних, так і негативних його проявів поруч із стимуляцією саногенного (біполярного) мислення.

Проведені нами дослідження вказують на закріплення в юнацькому віці індивідуального стилю мислення, за допомогою якого аналізується власна поведінка та своє оточення. Він може відрізнятись рівнем абстрагувань, узагальнень, аналітико-синтетичним відображенням реальності, проте головна його функція полягає у забезпеченні соціальної адаптації підростаючої особистості. Вагомий вплив на стратегію інтелектуального розв'язання життєвих, побутових задач дитини відіграє її сім'я із сталими стереотипами прийняття рішень, поведінки у стресових, конфліктних ситуаціях. Формування індивідуального стилю мислення учнів здійснюється у результаті наслідування поведінки своїх батьків; в юнацькому віці відбувається їх закріплення, можливо, із незначною корекцією у відповідності до ситуацій, виховних впливів вчителів, референтних дорослих.

Так, у руслі клінічної психології виділяють саногенний стиль мислення та патогенний, який проявляє людина у стресових, психотравмуючих життєвих ситуаціях. При цьому саногенне мислення сприяє зменшенню внутрішніх конфліктів, переживань, негативних емоцій, а також допомагає аналізувати наявні потреби, потяги відповідно до можливості їх задоволення. Саногенний стиль мислення запобігає виникненню невротичних захворювань, дозволяє людині зменшувати наявні протиріччя із оточуючою реальністю. Патогенне мислення відрізняється високою ригідністю, автоматизмом, орієнтацією на традиції, звичаї, позначається на поглибленні психогенних захворювань.

У процесі сімейного впливу відбувається формування патогенного мислення різних видів, у залежності від домінуючих умов навчання і виховання дитини. Зокрема, Е.Г. Ейдеміллер, В.В. Юстицький виділяють такі форми індивідуальних стилів мислення, що дезорганізують особистість: 1) «навчання безпомічності», коли дитина виховується під постійним психологічним тиском, який сприймає як безвихідне положення, зокрема, у ситуації гіперопіки; 2) «навчання конформності», коли штучно створюються перепони для висловлення почуттів, задоволення важливих потреб, при цьому необхідно докладати значних зусиль, щоб втримати негативні емоції, роздратування тощо.

Патогенне мислення, яке стає домінуючим у життєдіяльності індивіда, призводить до формування особистості за типом «потенційного невротика». Стиль осмислення реальності такої людини відрізняється догматичністю, ригідністю, безкомпромісністю, накладає відбиток на її поведінку у побутових ситуаціях. До рангу абсолютної догми відноситься важливість дотримання переконань, а також прийнятих на «озброєння» ідеалів, еталонів, регламентів. Визначені когнітивні особливості відображення реальності позначаються на розвитку характерологічних ознак підростаючої особистості, спочатку впертості, пізніше – принциповості, безкомпромісності, ригідності. Отже, закріплений в юнацькому віці патогенний стиль мислення сприяє дисгармонійному особистісному розвитку, що проявляється в інтенсивних кризах ідентичності та автономності.

Визначене цілісне усвідомлення буття людиною само по собі виконує функцію психологічного захисту у ситуаціях життєвого вибору, формує «іmunітет» від впливу реклами, теле- та кінопродукції, а також втягування однолітками, дорослими у небезпечні пригоди, експерименти. Інакше кажучи, індивіда захищають лише такі знання про оточуючий світ, які пояснюють природу людського буття як наполегливої праці, реалізацію здібностей, досягнення поставленої мети, що супроводжується втратами, розчаруваннями поруч із перемогами та успіхами. Усвідомлення того оточуючого світу, який він є насправді, позбавляє від багатьох ілюзій, маніпуляції та залежностей.

Сучасні комп'ютерні аддикції за критерієм провідного виду діяльності людини в інформаційній системі класифікують на Інтернет- та ігрову залежності, а також, власне, роботу на комп'ютері, що визначається як кібер-залежність. Спеціалісти із аддиктології вказують на суто психологічну природу виникнення цих видів аддиктивної поведінки, які розвиваються за типом класичних маній або гемблінгу – захоплення азартними іграми (М. Іванов, 2004) [4]. В.Д. Менделевич виділяє ознаки зверхцінних психологічних захоплень: «...глибока і тривала зосередженість на об'єкті захоплення; пристрасне, емоційно насичене ставлення до об'єкту захоплення; втрата відчуття контролю за часом, який витрачається на захоплення; ігнорування будь-якої іншої діяльності або захоплення» [6, с.296]. Виникнення та закріплення визначених форм аддиктивної поведінки полягає у порушенні взаємодії людини зі світом за типом «втеча від реальності» у віртуальний, ілюзорний простір.

Інтернет-залежність є формою взаємодії із інформаційною системою, при якій формується стійкий у часі патологічний погляд до роботи у всесвітній комп'ютерній мережі. Віртуальний



світ Інтернету приваблює молодь своєю яскравістю та насиченістю подій, можливістю анонімно брати участь у спілкуванні за своїми інтересами, на відміну від переживання нудної, сірої реальності. Механізм психологічної залежності розвивається завдяки підкріпленню поведінки, так званим, «ефектом дрейфуючої цілі», який полягає у постійному переключенні користувача мережі від однієї цілі пошуку до іншої, тісно пов'язаної із початковою. Тому модель пошуку інформації за типом «дрейфу» врешті-решт призводить до втрати контролю часу, відриву від реальності, сенсорного та когнітивного перенасичення нервової системи. Інтернет-залежність характеризується виникненням, так званої, «сухої абстиненції», що сприймається як психологічний дискомфорт, роздратування, тривога.

Ігрова комп'ютерна залежність розвивається при переживанні психологічного ефекту «занурення», інакше кажучи, активної участі в ігровому процесі. Підсилення явища «відриву від реальності» відбувається при постійному вдосконаленні програмного забезпечення візуальними та звуковими ефектами. Психологічний механізм цієї форми комп'ютерної залежності формується на основі стимуляції потреби у переході користувача на наступний рівень після перемоги на попередньому. Пройшовши всі рівні однієї гри, з'являється бажання виконати аналогічну процедуру в інших, із подібними за жанром сценаріями. Формування ігрової комп'ютерної залежності фіксується на основі переживання людиною стійкого емоційного стану «ігрового драйву», а також зниженні «ігрової толерантності», що проявляється у неможливості чинити опір спокусі поновити гру.

Результати проведених досліджень образу світу старшокласників вказують на якісні особливості розвитку їх образу світу, що призводять до закріплення комп'ютерних аддикцій. Так, при малюванні образу реального світу учні зображають символіку (заставку на моніторі) із улюблених комп'ютерних ігор. Проекція на папері образу ідеального світу таких респондентів, як правило, складається із геометричних ліній, фігур, має беззмістовий характер.

Наприклад, Олексій Ч., учень 10-В класу при виконанні методики «Намалюй свій реальний світ» зобразив заставку комп'ютерної гри «Half-Life», а виконуючи тестове завдання «Намалюй свій ідеальний світ» – геометричні лінії, що вказують на такі якісні особливості образу світу, як когнітивна простота та емоційна нейтральність. Олексій Ч. так і не зміг пояснити сюжет своїх малюнків. У результаті проведеної бесіди із учнем з'ясовано, що захоплення іграми триває близько 2-х років, від-

коли батьки придбали персональний комп'ютер. Хлопець проводить за монітором від 4-х і більше годин на добу, віддаючи перевагу сюжетно-рольовим іграм за типом «гонки», «стратегії» тощо. Товаришує із однолітками, які мають ті ж захоплення, обмінюється із ними інформацією, змагається на швидкість проходження рівнів гри. Класний керівник характеризує Олексія Ч., як безініціативного, часто «виключеного» із навчального процесу, який під час уроків поводить себе непомітно, тихо. Вчителі з предметів вказують на низький рівень пізнавальної активності, певної загальмованості мислення, що відповідно позначається на шкільній успішності. Отже, образ реального світу Олексія Ч. за змістом надто фрагментарний, тобто, крім віртуальної комп'ютерної гри, незначне місце займають світ однолітків, дорослих, соціуму, спорту, мистецтва, науки, фізичного та культурного простору. Образ комп'ютерного віртуального світу стимулює розвиток його віртуального образу «Я», при цьому «спрощується» особистість, повільно розвиваються соціальні якості, навички спілкування, взаємодії із реальним світом.

Психологічна корекція видів комп'ютерних аддикцій старшокласників повинна спрямовуватися на обмеження розвитку містичного віртуального образу світу. Одночасно важливо активізувати позитивне емоційне переживання образу реального світу, що можливо за умов збагачення таких компонентів образу світу: фізичного, соціального, психосоматичного, науково-аналітичного [3, с.263]. Психологічна профілактика та корекція аддиктивної поведінки старшокласників типу комп'ютерної залежності повинна бути спрямована на формування цілісного, реалістичного, емоційно-позитивного образу реального та ідеального світу, що є основою ефективної особистісної самореалізації та становлення моделей конструктивної поведінки.

**Висновки.** Особистісне самовизначення юнаків та дівчат, які навчаються у старших класах загальноосвітніх шкіл, є складним процесом інтеграції індивідуального образу «Я», узгодження рис характеру, проявів поведінки, які сприяють оптимізації навчальної діяльності, вибору власного майбутнього. Визначене новоутворення представлено в образі світу на рівнях когнітивних уявлень та емоційних переживань, а також включено у мотивацію прийняття рішень. Становлення фрагментарного образу світу юнаків та дівчат поруч із переживанням його емоційно-негативного фону є основним психологічним механізмом закріплення аддикцій у молодіжному середовищі. «Нікотинова» свідомість та домінування віртуального комп'ютерного світу

впливають на появу стійких залежних форм поведінки (аддикцій) лише за умов браку цілісності, реалістичності, позитивності емоційного фону образу світу юнаків та дівчат.

### Список використаних джерел

1. Анискин Д.Б. Психотерапия табачной зависимости// Психология зависимости: хрестоматия/ Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 116-127.
2. Бабурин А.Н. Медико-психологические виды помощи при табакокурении// Психология зависимости: хрестоматия/ Сост. К. В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 404-426.
3. Бушай І.М. Психологічні особливості розвитку образу світу школярів: монографія/ Ігор Михайлович Бушай. – Чернігів: Державне підприємство «Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації», 2007. – 382 с.
4. Иванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера// Психология зависимости: хрестоматия/ Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – С.152-175.
5. Леонова Л.Г. Вопросы профилактики адиктивного поведения в подростковом возрасте / Л.Г. Леонова, Н.Л. Бочкарева // Психология зависимости: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 449-502.
6. Менделевич В.Д. Возрастная клиническая психология// Виктор Дмитриевич Менделевич// Клиническая и медицинская психология: учебное пособие. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.
7. Тодд Дж. Основы клинической и консультативной психологии/ Дж. Тодд, А.К. Богарт; Пер. с англ. – СПб.: Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 768 с.

The article analyzes the image of the world of high school students addictions that are common among today's youth, such as smoking and computer games. The author defines quality characteristics of the image world youngsters that are characteristic of this contingent of senior students and describes recommendations for psychoprophylaxis of addictive behavior in today's schools. It is shown that the psychological prevention and correction of addictive behavior such as senior nicotine dependence and computer addiction should be directed to form complete, realistic, and emotionally positive images of the real and the ideal world.

**Keywords:** image of the world, addictive behavior, game addiction, smoking, personality.

*Отримано: 19.09.2012 р.*

## **Репродуктивна ідентичність у структурі Я-концепції осіб зрілого віку**

У статті аналізуються результати емпіричного дослідження Я-концепції осіб зрілого віку. Фокус дослідницького інтересу зосереджений на місці й значенні репродуктивної і сімейної ідентичності в актуальній та проспективній ідентифікаційній матриці респондентів. Показано, що професійна, сімейна та репродуктивні ідентичності є провідними ідентичностями.

**Ключові слова:** Я-концепція, ідентичність, репродуктивна ідентичність, сімейна ідентичність, актуальна ідентичність, проспективна ідентичність, репродуктивна поведінка.

В статье анализируются результаты эмпирического исследования Я-концепции индивидов зрелого возраста. Фокус исследовательского интереса сосредоточен на месте и значении репродуктивной и семейной идентичности в актуальной и проспективной идентификационной матрице респондентов. Показано, что профессиональная, семейная и репродуктивные идентичности являются ведущими идентичностями.

**Ключевые слова:** Я-концепция, идентичность, репродуктивная идентичность, семейная идентичность, актуальная идентичность, проспективная идентичность, репродуктивное поведение.

**Постановка проблеми.** «Я»-концепція складне системне структуроване утворення, що існує у свідомості індивіда і складається з уявлень про власні характеристики і здібності, з уявлень про можливість взаємодії суб'єкта з іншими людьми і оточуючим середовищем, з ціннісних уявлень і уявлень про цілі або ідеї, що можуть мати позитивну або негативну спрямованість. Включає як власне «Я», так і взаємодії, в які воно може вступати, а також оцінки, пов'язані з якостями і взаємодіями «Я» – у минулому, майбутньому і в нинішній момент. Основа ідентифікаційної матриці людини складається з множини ідентичностей.

Для з'ясування сутності явища феномена репродуктивної поведінки, яка реалізується у процесі відтворення людини, ми вводимо два класифікаторних параметри. З одного боку, розрізняючи функціональне навантаження активності в системі репродуктивної та сімейної поведінки, ми залуцаємо поняття суб'єктності та об'єктності, а з іншого боку, ми розрізняємо рівні та типи організації взаємодії в системі репродуктивної поведінки, які представлені як родина, сім'я та індивід. Визначальним класифікаторним

параметром виступає **ознака репродуктивної спрямованості індивіда**. Відповідно до цього, визначаючи спрямованість активності індивіда в структурі репродуктивної поведінки, ми вводимо такі її види: об'єкт – родина (поведінка онуків, племінників, тощо), суб'єкт – родина репродуктивна (поведінка прабатьків), суб'єкт родинна (поведінка членів родини, які не є подружжям або батьками та дітьми – тітки, дядьки), об'єкт сімейна (поведінка дітей), суб'єкт – сімейна репродуктивна (поведінка батьків – материнська, батьківська), суб'єкт – сімейна (поведінка матримоніальна – дружини, чоловіка).

Ідентичність особистості формується згідно міри усвідомлення та відрефлексованості свого місця, ролі, та ступеня активності в системі репродуктивної взаємодії. Відповідно до вищесказаного ми можемо говорити про відповідні види ідентичності: *батьківська (материнська), прабатьківська (дідусь, бабуся)*. Репродуктивна ідентичність – усвідомлення людиною себе суб'єктом репродуктивного процесу. Виникає у процесі здійснення репродуктивної поведінки. Репродуктивна ідентичність, з одного боку, виконує детермінуючу роль в репродуктивній активності суб'єкта, а з другого – в ній формується та розвивається. Репродуктивна ідентичність традиційно включається дослідниками до складу сімейної.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** «Я»-концепція – відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, така, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими і формує ставлення до себе. На відміну від ситуативних «Я»-образів (які індивід бачить, відчуває себе в даний момент), «Я»-концепція створює в людини відчуття своєї постійної визначеності, самототожності. «Я»-концепція включає в себе як образ реального «Я», так і суб'єктивну конструкцію можливого і необхідного «Я», образ майбутніх результатів самоздійснення індивіда. Крім того, у зміст «Я»-концепції входять програма і механізм самоздійснення особистості, з компонентами самооцінки і вибору індивідом цілей, задач, загальної спрямованості своїх дій по самореалізації. «Я»-концепція може бути представлена як когнітивна система, що виконує роль регуляції поведінки і складається з двох великих підсистем: персональної ідентичності та соціальної ідентичності. Формування ідентичності відбувається під впливом соціальних процесів і досягається через категоризацію соціуму та ідентифікацію себе з певними категоріями.

Основні підходи до розуміння соціальної ідентичності сформувалися в ході вивчення групової та міжгрупової поведінки й дещо умовно можуть бути поділені на психоаналітичний, когнітивний, біхевіористський, діяльнісний психологічні напрямки

та інтеракціоністську, конструктивістську та соціологічну течії. Як психологічна проблематика ідентичності виникла на стику мінімум трьох напрямків у психології: загальної, соціальної та когнітивної. Згодом, під впливом розширення об'єкта й предмета досліджень ідентифікаційних характеристик у різних галузях психологічної науки, з'явилася необхідність залучення у процедуру аналізу, інтерпретації й прогнозування даних суміжних наук – етнології, історії, культурології тощо.

Проблема ідентифікації індивіда є однією з основних, як у психології, так і в соціології. У психології визнаними дослідниками в розробці проблеми ідентичності є Р.Берн, Дж.Марсія, Е.Еріксон і ін. Дослідження ідентичності й процесів ідентифікації на стику психології та соціології привели до утворення поняття «соціальна ідентичність». Класиками цих досліджень вважаються засновники теорії соціальної ідентичності й самокатегоризації – Дж.Тернер, А.Тешфел; представники інтеракціоністської школи – І.Гоффман, Дж.Мід, а також школи соціальних уявлень – М.Заваллоні, С. Московічі.

Поняття Я-концепції розвивалося у роботах М.Бананджи, В.Ватермана, М.Куна, Ч.Кулі, К.Левіна, Х.Маркуса, А.Маслоу, П.Нуріуса, К.Роджерса, М.Сіннірелла, В.Свана, Т.Хігінса, К.Хорні. Серед радянських дослідників найбільш значний вклад у розробку проблеми ідентичності здійснили Л.С.Виготський, що розглядав ідентичність як культурно-історичний продукт розвитку психіки, І.С.Кон, що представив ідентичність як динамічний конструкт, В.С.Агеєв, Г.М.Андреева, Б.Г.Ананьев, В.С.Мухіна, В.А.Ядов розглядали ідентичність як багаторівневу й багатокомпонентну структуру, К.А.Абульханова, М.Розенберг, Г.Каплан зосереджувалися на дослідженні часових аспектів становлення ідентичності. Проблема ідентифікації в постіндустріальному суспільстві розробляється в роботах З.Баумана, У.Бека, Д.Белла, Т.Веблена, Е.Гідденса, Д.Гелбрейта, П.Козловські, О.Тоффлера, А.Зотова, Н.Іванової, У.Іноземцева, І.Кравченко, К.Коростеліної, В.Лекторського, В.Межуєва, Т.В. Румянцевої, В.Г.Федотової.

Сучасною тенденцією досліджень ідентичності є пошук інтегративних компонентів когнітивної системи, що відіграють роль регуляторів поведінки, мислення й пізнання у певних умовах та питання про закономірності її динаміки, зокрема про підтримку особистістю своєї позитивної соціальної ідентичності.

Припущення про наявність у структурі «Я»-концепції часових модусів є традиційною для психологічних досліджень. Починаючи з робіт У.Джемса, поняття Я-концепції містило не тільки актуаль-

не уявлення про себе, але і те, як сам індивід оцінює можливості свого розвитку в майбутньому. Як відзначає О.П. Белінська [1], ідея часу Я-концепції явно або неявно була присутня в аналізі можливих факторів уявлення про себе – в залежності від конкретних теоретичних уподобань дослідника змінювались лише акценти.

В наукових працях застосовуються поняття «можливого (ймовірного, потенційного) «Я». Більшість дослідників «Я»-концепції все частіше виокремлюють у її структурі не тільки «реальне» та «ідеальне», «минуле» та «майбутнє Я», але і потенційне, можливе – те, яким «Я», швидше за все, буду.

Як відзначає О.П. Белінська, сьогодні традиційна проблема «часу «Я»-концепції» у її мотиваційному значенні усе більше реалізується через дослідження, так званої, *проспективної ідентичності* – тих ідентифікаційних характеристик особистості, які віднесені у майбутнє. Проспективна ідентичність розуміється як образ «Я в майбутньому», і містить у собі майбутні персональну і соціальну ідентичності суб'єкта. По суті, це актуалізація одного з «можливих Я», узятого в соціальному оточенні. Проспективна ідентичність є інформацією для самоконструювання, побудови свого життєвого шляху «як свого роду «Я-проекція», як ірраціональна «картинка» самого себе в «інтер'єрі» майбутнього» [1, С.15].

Г.М.Андреева підкреслює необхідність диференціації проблеми часових аспектів «Я»-концепції й ідентичності і проблему психологічного часу особистості. Проблема психологічного часу в психології розглядається як «часова перспектива особистості» (К.Левін), «часовий кругозір» (П.Фресс), «концепція часу особистості в масштабах її життя» (О.О.Кронік), «часова перспектива» (К.А.Абульханова) і т.д.

Звертання до концепту проспективної репродуктивної ідентичності може виявитися досить продуктивним у дослідженні репродуктивної поведінки особистості. «Майбутній час особистості» традиційно пов'язується з поняттями життєвого плану, життєвої перспективи, суб'єктивної картини життєвого шляху (Б.Г. Ананьев, К.А.Абульханова-Славська, О.О.Кронік і ін.). Життєвий план включає репродуктивні плани і наміри. Репродуктивні плани є результатом усвідомлених потреб і будуються на основі рефлексії реальних життєвих подій, фіксують їх причинно-наслідкові зв'язки, враховують динаміку реалізації життєвих цілей, прагнуть цілісності і несуперечливості. Образ «Я в майбутньому» є результатом рефлексивної переробки людиною величезного масиву інформації – про реальні результати власної діяльності, про об'єктивні можливості самореалізації, які існу-



юють на даний момент у соціумі, про моделі «самоздійснення», які є у найближчому соціальному оточенні.

**Мета статті** – аналіз емпіричних даних дослідження репродуктивних ідентичностей (актуальної та проспективної) осіб зрілого віку.

**Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих результатів.** Для дослідження актуальної та проспективної репродуктивної ідентичності було застосовано тест М.Куна, Т.Макпартленда «Хто Я?». За допомогою тесту М.Куна, Т.Макпартленда «Хто Я?» ми вирішили такі завдання нашого дослідження: визначили групу ідентичностей, які домінують в колективній ІМ респондентів, визначили місце та актуальність репродуктивної та сімейної ідентичностей у структурі колективної ІМ респондентів; визначили особливості проспективної ідентичності респондентів.

Респондентам пропонувалося дати двадцять відповідей на питання «Хто Я?». Другий раз інструкція була змінена: «Уявіть, що вже пройшло двадцять років. Хто ви є?». Ідентифікаційні категорії респондентів, отримані за класичною процедурою виконання тесту «Хто Я?» М.Куна і Т.Макпартленда надалі ми називатимемо «актуальною ідентичністю», а ідентифікаційні категорії респондентів, отримані при виконанні тесту зі зміненою інструкцією – «проспективною ідентичністю».

Отримана в результаті опитування сукупність вільних самохарактеристик була розподілена за допомогою контент-аналізу на дві основні групи (складені з декількох категорій) – *об'єктивні* (характеристики, які входять в структуру соціальної ідентичності) і *суб'єктивні* (входять у структуру персональної ідентичності).

**Вибірка дослідження.** Для дослідження було сформовано дві групи респондентів (200 чоловіків та 200 жінок) – батьки, що мають дітей від 10 до 17 років (від 31 до 54 років, середній вік 38,7) – 400 осіб.

**Результати дослідження.** Загальна кількість слів-самоописів, отриманих в кожній групі – 4000 (кожен респондент назвав 20 слів). Для того щоб визначити процентну частку кожної категорії у загальній матриці необхідно кількість згадувань певної категорії помножити на відсоток одного слова – 0,025 % (4000 слів – 100%). Надалі, в тексті ми будемо вказувати процентну частку категорії. Зважаючи на завдання дослідження, на відміну від традиційного виділення узагальненої категорії «сім'я» (або «сім'я батьківська» та сім'я власна) нами були ретельно виокремлені всі можливі сімейні та репродуктивні категорії. Отримані дані по основним категоріям представлені у таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Зміст самоописів за методикою Куна «Хто Я?»  
у групі чоловіків (процентна частка категорії у колективній  
ідентифікаційній матриці)

№	Я реальний	%	№	Я через 20 років	%
1	Професія	7,88	1	Дідусь	4,88
2	Батько	4,88	2	Батько	4,40
3	Чоловік	4,15	3	Чоловік	4,20
4	Син	4,12	4	Професія	3,12
5	Брат	3,52	5	Син	3,0
6	Людина	1,88	6	Брат	2,88
7	Стать	1,62	7	Людина	2,75
8	Етнос	1,25	8	Онук	2,25
9	Релігія	1,25	9	Стать	1,62
10	Ідеологія	1,15	10	Релігія	1,20
11	Громадянство	0,8	11	Кум	1,12
12	Кум	0,75	12	Етнос	1,00
13	Онук	0,75	13	Ідеологія	0,68
14	Хрещений батько	0,50	14	Громадянство	0,50
15	Студент	0,25	15	Хрещений батько	0,5
16	Дідусь	0,25	16	Студент	-
Частка соціальної ідентичності		35	Частка соціальної ідентичності		34,1
17	Особистісні якості	19,10	17	Особистісні якості	21,50
18	Рольові характеристики	13,25	18	Захоплення	15,62
19	Захоплення	12,25	19	Рольові характеристики	12,88
20	Діяльнісні характеристики	7,10	20	Діяльнісні характеристики	5,60
21	Інтелектуальні характеристики	6,30	21	Інтелектуальні характеристики	4,90
22	Зовнішність	3,12	22	Зовнішність	3,25
23	Абстрактні поняття	2,93	23	Абстрактні поняття	2,15
24	Знак зодіаку	0,7	24	Знак зодіаку	-
25	ПІБ	0,25	25	ПІБ	-
Частка персональної ідентичності		65	Частка персональної ідентичності		65,9
ВСЬОГО		100	ВСЬОГО		100

Згідно результатів, наведених у таблиці 1, найбільша вага в актуальній колективній ІМ чоловіків серед соціальних ідентичностей належить категоріям: професія (7,88%), батько (4,88%), чоловік (4,15%), син (4,12). Сумарна вага сімейної ідентичності (категорії чоловік, син, брат, онук) дорівнює (12,54%) і, відповідно, є провідною. Сумарна вага репродуктивних ідентичностей (батько, дідусь) – 5,13%. Також треба відзначити досить високий відсоток ідентичностей, які можуть бути класифіковані і як репродуктивні, з одного боку, і як сімейні, з другого – «кум» та «хрещений батько» (на загал 1,25%).

Найбільшу частку колективної ідентифікаційної матриці чоловіків серед персональних категорій займають особистісні якості – вольові, емоційні, поведінкові (19,10%). Далі йдуть роліові характеристики (друг, колега, приятель, покупець, глядач тощо) (13,25), захоплення (12,25).

Найбільша вага в проспективній колективній ІМ чоловіків серед соціальних ідентичностей належить категоріям: дідусь (4,88%), батько (4,40%), чоловік (4,20%), професія (3,12). Сумарна вага сімейної ідентичності (категорії чоловік, син, брат, онук) дорівнює (12,33%) і відповідно є провідною. Сумарна вага репродуктивних ідентичностей (батько, дідусь) – 9,28%. Ідентичності «кум» та «хрещений батько», як і в актуальній ідентифікаційній матриці, мають доволі значний відсоток (1,62%). Найбільшу частку проспективних персональних ідентичностей займають особистісні якості – вольові, емоційні, поведінкові (21,50%). Далі йдуть захоплення (15,62), роліові характеристики (друг, колега, приятель, покупець, глядач тощо) (12,88).

Отже, можна зробити висновок, що провідними актуальними ідентичностями чоловіків зрілого віку є сімейна, професійна та репродуктивна. У майбутньому чоловіки передбачають для себе підвищення важливості репродуктивної ідентичності (за рахунок набуття прабатьківської ролі), зниження значення професійної ідентичності та збільшення значення сфери захоплень.

Як видно з результатів, наведених у таблиці 2, найбільша вага в актуальній колективній ІМ жінок серед соціальних ідентичностей належить категоріям: мати (10,63%), професія (4,30%), донька (4,15%). Сумарна вага сімейної ідентичності (категорії дружина, донька, сестра, онука) дорівнює (11,83%) і відповідно, як і у чоловіків, є провідною. Сумарна вага репродуктивних ідентичностей (мати, бабуся) – 10,93%. Як і у чоловіків зафіксовано значний відсоток ідентичностей «кума» та «хрещена мати» (на загал 2,35%).

Таблиця 2

**Зміст самоописів за методикою Куна «Хто Я?»  
у групі жінок (процентна частка категорії у колективній  
ідентифікаційній матриці)**

№	Я реальна	%	№	Я через 20 років	%
1	Мати	10,63	1	Бабуся	4,65
2	Професія	4,30	2	Мати	4,25
3	Донька	4,12	3	Дружина	4,15
4	Стать	3,52	4	Професія	3,70
5	Людина	3,45	5	Донька	3,23
6	Дружина	3,03	6	Стать	2,87
7	Сестра	2,75	7	Сестра	2,75
8	Онука	1,63	8	Людина	2,37
9	Хрещена мати	1,55	9	Хрещена мати	1,55
10	Етнос	1,52	10	Релігія	1,38
11	Релігія	1,20	11	Онука	0,9
12	Ідеологія	1,15	12	Кума	0,8
13	Громадянство	1,15	13	Етнос	0,8
14	Кума	0,8	14	Ідеологія	0,5
15	Бабуся	0,30	15	Громадянство	0,5
16	Місто	0,23	16	Місто	0,2
17	Студентка	0,1	17	Студентка	–
Частка соціальної ідентичності		<b>41,43</b>	Частка соціальної ідентичності		<b>34,6</b>
18	Особисті якості	22,25	18	Особисті якості	21,75
19	Рольові характеристики	17,00	19	Рольові характеристики	14,50
20	Захоплення	6,65	20	Захоплення	12,50
21	Діяльнісні характеристики	6,20	21	Зовнішність	5,25
22	Інтелектуальні характеристики	4,42	22	Діяльнісні характеристики	5,00
23	Зовнішність	1,00	23	Інтелектуальні характеристики	3,85
24	Абстрактні поняття	0,30	24	Абстрактні поняття	1,40
25	ПІБ	0,30	25	ПІБ	0,30
26	Знак зодіаку	0,23	26	Знак зодіаку	0,30
27	Тварини	0,12	27	Природні явища	0,27
28	Рослини	0,08	28	Рослини	0,20
29	Природні явища	0,02	29	Тварини	0,08
Частка особистісної ідентичності		<b>58,57</b>	Частка особистісної ідентичності		<b>65,4</b>
ВСЬОГО		<b>100</b>	ВСЬОГО		<b>100</b>

Найбільшу частку колективної ідентифікаційної матриці жінок серед персональних категорій займають особистісні якості – вольові, емоційні, поведінкові (22,25%). Далі йдуть рольові характеристики (17,00), захоплення (6,65), діяльнісні характеристики (6,20). Найбільша вага в проспективній колективній ІМ жінок серед соціальних ідентичностей належить категоріям: бабуся (4,65%), мати (4,25%), дружина (4,15%), професія (3,7). Сумарна вага сімейної ідентичності дорівнює (11,03%) і, відповідно, є провідною. Сумарна вага репродуктивних ідентичностей (мати, бабуся) – 8,90%. Ідентичності «кума» та «хрещена мати», як і в актуальній ідентифікаційній матриці, мають доволі значний відсоток (2,35%). Найбільшу частку проспективних персональних ідентичностей займають особистісні якості (21,75%). Далі йдуть рольові характеристики (14,50) та захоплення (12,50).

Отже, можна зробити висновок, що провідними актуальними ідентичностями жінок зрілого віку є репродуктивна, сімейна та професійна. У майбутньому жінки передбачають для себе підвищення важливості репродуктивної ідентичності (за рахунок набуття прабатьківської ролі), зниження значення професійної ідентичності та збільшення значення сфери захоплень. Але, на відміну від чоловіків, у жінок спостерігаються суттєві відмінності у зміні провідних ідентичностей. У таблиці 3 наведено узальнюючі результати провідних ідентичностей актуальної та проспективної ідентифікаційної матриці жінок і чоловіків.

Таблиця 3

**Провідні актуальні і проспективні соціальні ідентичності  
чоловіків та жінок**

Актуальна ідентичність %			Проспективна ідентичність %		
	Ч.	Ж.		Ч.	Ж.
Сімейна	18,92	24,81	Сімейна	12,33	11,03
з них чоловік/дружина	4,15	3,03	чоловік/дружина	4,20	4,15
Професійна	7,88	4,30	Професійна	4,30	3,7
Репродуктивна	5,13	10,93	Репродуктивна	9,28	8,90
з них:			з них:		
батьківська	4,88	10,65	батьківська	4,40	4,25
прабатьківська	0,25	0,30	прабатьківська	4,88	4,65

Треба зазначити, що традиційний підрахунок процентної частки ідентифікаційної категорії у загальній матриці (кількість згадувань певної категорії множить на відсоток одно-

го слова) знижує можливість наочного порівняння даних, адже більшість об'єктивних категорій (такі як батько, чоловік, син, дідусь тощо) можуть бути названі респондентом лише один раз і відповідна їх частка у загальній ідентифікаційній матриці (у нашому дослідженні) не може перевищувати 5%. Натомість всі суб'єктивні категорії не мають ліміту вибору. При порівняння соціальної і персональної ідентичностей треба це враховувати. Провідними соціальними ідентичностями у нашому дослідженні слід вважати ідентичності, які набирають близько 5%.

Окремо потрібно зупинитися на отриманому артефакті. Категорія «мати» набрала в актуальній ідентифікаційній матриці жінок 10,65% замість можливих 5%. Це стало можливим тому, що значна кількість жінок не обмежилася лише самоописом «мати», а подавали і такі самоописи, як «мати сина», «мати доньки», «багатодітна мати», «гарна мати», «відповідальна мати», «не дуже добра мати», «справжня мати» тощо. Така когнітивна та емоційна складність самоопису «мати» може бути пояснена значущістю у житті жінки ролі матері і, відповідно, диференціацією у свідомості більшості жінок функцій матері стосовно дітей, ставленням до себе у цій ролі і оцінкою якості виконання цієї ролі. На підтримку цієї думки наведемо дані, отримані у дослідженні Л.О.Пампухи, яка вивчала стереотипізованість основних ролей сучасної жінки. Було встановлено, що найбільша інтенсивність стереотипізації образу-типажу спостерігається за образом «мати» (у 73,08% респонденток – висока інтенсивність стереотипізації), висока однастайність стереотипізації (73 бали зі 100 можливих), позитивна спрямованість (100 балів зі 100 можливих). Образом матері всі респондентки приписують риси відповідальності, раціональності, самодостатності. Л.О.Пампуха пояснює такі результати тим що, по-перше, в кожному суспільстві функціонує сталий, беззаперечний та чіткий образ матері, а в психоаналітичній парадигмі образ матері виокремлюється в архетип [157], а по-друге засвоєння стереотипів щодо образу матері розпочинається на ранніх стадіях онтогенезу (дошкільний вік) і триває весь період життя, а його функціонування підтримується перманентно. Можна зробити висновок, що материнська ідентичність у жінок є провідною і керує розподілом інформації в ідентифікаційній матриці. Тобто, всі свої вчинки, як реальні, так і можливі, жінка оцінює, насамперед, стосовно відповідності ролі матері. Сміслові наповнення материнської ролі не є предметом нашого дослідження (з літератури відомо, що воно може змінюватися від вікових, регіональних, статусних характерис-

тик жінок), але однозначно можна стверджувати, що материнська ідентичність є визначальною у більшості українських жінок, які мають дітей.

**Висновки.** «Я»-концепція – системне утворення, що існує у свідомості індивіда і включає як власне «Я», так і взаємодії, в які воно може вступати, а також оцінки, пов'язані з якостями і взаємодіями «Я» – у минулому, майбутньому і в нинішній момент, виконує роль регуляції поведінки і складається з двох великих підсистем: персональної ідентичності і соціальної ідентичності. Репродуктивна ідентичність є складовою соціальної ідентичності.

Провідними актуальними соціальними ідентичностями чоловіків зрілого віку є сімейна, професійна та репродуктивна. Провідними актуальними соціальними ідентичностями жінок зрілого віку є репродуктивна, сімейна, професійна. Провідними перспективними соціальними ідентичностями чоловіків зрілого віку є сімейна, репродуктивна, професійна. Провідними перспективними соціальними ідентичностями жінок зрілого віку є сімейна, репродуктивна, професійна.

#### **Список використаних джерел**

1. Белинская Е.П. Идентичность личности в условиях социальных изменений : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.05. – Москва, 2006. – 479 с.: ил.
2. Пампуха Л.О.. Гендерні стереотипи в структурі рольового конфлікту жінки-керівника : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Східноукраїнський національний ун-т ім. В.Даля. – Луганськ, 2006. – 191 с.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

In this article, results of empirical research of the self-concept of individuals of mature age are analyzed. The focus of research interest is on the place and value of reproductive and family identity in an actual and prospective identification matrix of respondents. It is shown that professional, family and reproductive identity are the leading identity.

**Keywords:** self-concept, identity, reproductive identity, family identity, actual identity, prospective identity, reproductive behavior.

*Отримано: 19.09.2012 р.*



## Критерії діагностики рівня професійної мобільності у викладачів вищої школи

У статті розкрито критерії діагностики професійної мобільності у викладача вищої школи. Експериментально виявлено, що ними є: педагогічні компетенції й компетентність; предметні компетенції й компетентність; світоглядні установки й цінності, особистісні ціннісні орієнтації та потреби; професійно важливі якості особистості викладача вищої школи; наявність технологічної складової; педагогічна рефлексія.

**Ключові слова:** професійна мобільність викладача, викладач вищої школи.

В статье раскрыты критерии диагностики профессиональной мобильности у преподавателя высшей школы. Экспериментально выявлено, что ими являются: педагогические компетенции и компетентность; предметные компетенции и компетентность; мировоззренческие установки и ценности, личностные ценностные ориентации и потребности; профессионально важные качества личности преподавателя высшей школы; наличие технологической составляющей; педагогическая рефлексия.

**Ключевые слова:** профессиональная мобильность преподавателя, преподаватель высшей школы.

Для ефективної реалізації численних професійних функцій та освітніх цілей з орієнтацією на перспективу (передусім, підготовка фахівців, які могли б самостійно знаходити шляхи самореалізації й самовдосконалення, безболісно проходити періоди професійних криз, не піддавалися маргіналізації свідомості, задовольняли потреби сучасного ринку праці тощо) викладач вищої школи має бути професійно мобільним.

У ході дослідження було з'ясовано, що погляди науковців на проблему професійної мобільності викладача вищої школи причому різноманітні, простежується певна невизначеність щодо критеріїв, за якими варто визначати рівень розвитку професійної мобільності у викладача вищої школи. Проаналізувавши з точки зору теоретичних і практичних здобутків та обмежень кожен науковий напрямок, ми дійшли висновку, що визначення рівнів розвитку професійної мобільності у викладачів вищої школи необхідно здійснювати за певними критеріями. До цих критеріїв нами були віднесені такі:

**1) педагогічні компетенції й компетентність.** Цей критерій діагностувався за показниками:

– наявність диплому про педагогічну освіту;

– уміння самостійно відбирати зміст, технології й методи навчання з урахуванням їхньої орієнтації на нові освітні цілі. Параметрами даного показника були: а) варіативність змісту навчання (наскільки викладач вищої школи враховує рівень розумової активності студентів. Саме від цього аспекту в подальшому залежатиме обрання методу навчання (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемно-інформаційний, частково-пошуковий, дослідницький); б) арсенал організаційних форм проведення занять (лекція; семінар; лабораторна робота; самостійна робота; бесіда; диспут; моделювання, конструювання й захист творчих проєктів; тематичні ділові ігри; конференція; прес-конференція; науково-дослідницька робота; «мозковий штурм»; метод кейсу; колоквиум; тестування; діагностичний «зріз»; залік; іспит тощо). Викладач вищої школи, проводячи заняття за організаційно різними формами, навчає студентів знаходити нестандартні рішення, проявляти креативність, формує метапрофесійні якості майбутнього фахівця, пізнавально-спонукальні мотиви до навчальної діяльності, отримує можливість для імітації ситуацій виробничої діяльності в обраній галузі, а також має можливість здійснити контроль та оцінку знань, навичок і вмінь, визначених метою і завданнями, поставленими на кожному з етапів навчання); в) ступінь реалізації педагогічних технологій (загальнопедагогічна, предметна, локальна). Кожен із означених видів має свої підвиди. Із цього приводу Г.К. Селевко зазначає, що педагогічна технологія, як змістове узагальнення педагогічного процесу, може бути представлена трьома аспектами [1]:

1) науковим – педагогічна технологія як частина педагогічної науки, вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання й проєктує педагогічні процесу;

2) процесуально-описовим – опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;

3) процесуально-дієвим – здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Загальнопедагогічна, або як ще її називають загальнодидактична технологія, характеризує цілісний освітній процес у цьому регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання.

Ця педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу.

Конструкт, приватно-предметна педагогічна технологія» використовується у значенні «власна методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання й виховання в межах одного предмета, групи, викладача (методика викладання предметів, методика компенсованого навчання, методика роботи викладача).

І, нарешті, локальна технологія – це технологія окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія проектування модуля навчальної дисципліни; технологія окремих видів діяльності; технологія формування понять; технологія заняття; технологія засвоєння нових знань; технологія повторення й контролю матеріалу; особистісно орієнтовані технології; технологія проектування самостійної роботи студента; технології підготовки відеолекції; технології, орієнтовані на формування ефективної професійної ролі викладача; технології розвитку навичок самопрезентації викладача; техніки використання мовних і немовних засобів у професійному педагогічному спілкуванні тощо).

Виходячи з наведеного, сутність особистісно орієнтованої технології полягає в тому, що вона не формує особистість із заданими властивостями, а створює умови для повноцінного прояву і, відповідно, розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Відтак, особистісно орієнтована технологія забезпечує взаємозв'язок теоретичної та практичної сторін професійної освіти, а також спрямована на допомогу студентові в його становленні як суб'єкта предметно-перетворюючої діяльності.

Призначення технологій, орієнтованих на формування ефективної професійної ролі викладача, полягає в наступному. Вони знайомлять викладача із: прийомами та способами підвищення ефективності лекторської діяльності та мовної ефективності лектора; основними прийомами і засобами ведення діалогу з аудиторією; прийомами конструктивної поведінки в емоційно-напружених і конфліктних ситуаціях взаємодії зі студентами; прийомами самодіагностики рівня розвитку професійної майстерності.

Сутність технології розвитку навичок самопрезентації викладача передбачає реалізацію: прийомів і засобів ефективної самопрезентації; способів формування авторитету викладача вищої школи і способів організації «зворотнього зв'язку» з метою

встановлення ефективності педагогічного впливу; механізмів саморегуляції в педагогічній діяльності.

Квінтесенцією техніки використання мовних і немовних засобів у професійному педагогічному спілкуванні є вербальні та невербальні засоби спілкування; культура та техніка мови викладача; способи комунікативного впливу викладача й типи взаємин зі студентами.

Отже, завдяки сукупності способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії створюються умови для розвитку учасників педагогічного процесу й передбачення певного результату цього розвитку.

Однак, варто звернути увагу на те, що конструкти «приватно-предметна педагогічна технологія» й «локальна технологія» майже повністю перекриваються поняттям «методика навчання». Утім, ці поняття не тотожні й не синонімічні, а відрізняються одне від одного наступним.

У технологіях більш представлені процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, а в методиках – цільовий, змістовий, якісний та варіативно-орієнтовний компоненти. Технологія, на відміну від методик, відтворює процес, який має привести до стійких результатів, і в неї відсутні більшість «якщо» (якщо талановитий викладач, якщо здібні студенти, якщо нескладна тема тощо). У випадку змішування технологій і методик можна спостерігати, як ті або інші технології входять до складу методик навчання (наприклад, метод Шаталова, колективний спосіб навчання, система Палтишева, Вальдорфська педагогіка тощо). Це стає можливим через науково некоректне застосування термінів;

г) рівень педагогічної компетенції (високий, середній, низький). Діагностування цього параметра відбувалося за такими складовими: ступінь володіння навичками планування занять; уміння доносити матеріал до студентів, обирати правильно темп заняття і засоби інформаційної підтримки; міра знань основ психології; уміння формувати матеріал цікаво та його структурувати; ступінь володіння проектним менеджментом; знання й ступінь володіння педагогічними технологіями; уміння активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів; ступінь володіння різними формами, методами й прийомами педагогічної діяльності з урахуванням своїх педагогічних здібностей, специфіки дисципліни, що читається, її місця й ролі в загальній програмі підготовки фахівців, взаємозв'язку з іншими навчальними дисциплінами й майбутньою професійною діяльністю студентів,

а також контингенту студентів; уміння здійснювати керівництво курсовими і дипломними проектами, організовувати виробничі практики й самостійну роботу студентів; міра володіння навичками розробки і ведення нормативно-технічної документації; ступінь володіння технологіями публічних виступів на конференціях, симпозіумах, конгресах; міра володіння навичками публікації матеріалів наукової роботи;

**2) предметні компетенції й компетентність** (рівень професійних знань і вмінь у предметній галузі). Цей критерій діагностувався за показниками:

- відповідність шифру спеціалізації, кваліфікації за дипломом навчальних дисциплін, що читає викладач;
- рівень професійної компетентності. Параметри, за якими визначався даний показник, були такі: ступінь професійної компетенції (міра знань предмета й останніх світових досягнень із дисципліни, що викладається; уміння адекватно оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємин);
- розуміння цілей і завдань діяльності (здатність швидко й гнучко застосовувати свої знання і досвід для вирішення практичних завдань; здатність формулювати поточні та кінцеві професійні цілі і завдання);
- займана посада, наявність наукового ступеня, вченого звання та професійних відзнак («Відмінник освіти», «Заслужений діяч науки і техніки», «Нобелівський лауреат» тощо);

**3) світоглядні установки й цінності, особистісні ціннісні орієнтації та потреби.** Діагностування цього критерію здійснювалося за такими показниками:

- гуманістична впевненість у своїй діяльності, проявом якої є любов до людей, прагнення їх зрозуміти і допомогти;
- вид спрямованості особистості. Даний показник визначався за такими параметрами: а) міра загальної і творчої активності; б) прагнення до забезпечення комфорту й соціального статусу; в) рівень сформованості професійних ціннісних орієнтацій; г) міра спрямованості на професійне зростання; д) бачення перспективи діяльності та спрямованість до неї;
  - рівень сформованості мотивації досягнень;
  - уміння визначати мету й досягати її;
  - ступінь сформованості установки на самоактуалізацію, самореалізацію й оптимістичне сприйняття дійсності. У процесі вибудовування продуктивних взаємостосунків людини з собою й

довкіллям, відбувається накопичення індивідуального досвіду і розвиток особистісних умінь, пов'язаних із самореалізацією особистості (орієнтація на себе), і вмінь, що забезпечують ефективний взаємозв'язок з іншими людьми (орієнтація на інших);

**4) професійно важливі якості особистості викладача вищої школи.** Цей критерій діагностувався за такими показниками:

- інтерес і любов до педагогічної праці. Любов до педагогічної праці – це передусім любов до людей. І вона має бути не абстрактною, а проявлятися через взаємодію й стосунки викладача зі студентами. Дуже легко любити все людство, а значно складніше – конкретну людину. Любов, що заснована на відкритті максимальної цінності кожного студента, на безкорисному й самовідданому бажанні їм добра й щастя, є не лише почуттям, а й характеристикою такого рівня педагогічної свідомості викладача, якому властиве безумовне прийняття кожного студента зі всіма його позитивними якостями й недоліками, визнання його права бути таким, яким він є, а не яким би він хотів бачити його в цей момент, розуміння, співчуття, бажання допомогти студентові в його розвитку. Параметри цього показника були такі: а) варіативність проектування й реалізації власного професійного маршруту з урахуванням специфіки обраної професії, освітніх інновацій, тенденцій розвитку ринку праці й міжнародних та національних освітніх систем, досвіду педагогічної діяльності; б) ступінь ініціативності в освітньому процесі, професійному середовищі, проявом якого є прагнення до опанування й реалізації нових форм, методик, технологій навчання й виховання, участь у реалізації інноваційних проектів, науково-дослідницькій діяльності тощо; в) рівень морального ставлення викладача до студентів, що будується на довірі, повазі, доброті, турботі про розвиток студента та його можливостей;

- адаптивність до професійної діяльності. Цей показник визначався за параметром – міра пристосування до нових умов праці, до професії викладача й вихователя, до предметного змісту педагогічної діяльності, до необхідності постійно вдосконалювати рівень знань і педагогічну майстерність;

- активність. Виявлення фізіологічної активації організму, психічної активації й психічної активності, що призводять до прояву зовнішньої активності людини на моторному й особистісному (соціальному) рівнях, засвоєння нових форм і видів діяльності як основи професійно-педагогічної діловитості), здійснювалося за такими параметрами: а) наявність постійної готовності до діяльності й зовнішнього прояву намірів; б) прагнення

до опанування нових форм і видів педагогічної діяльності й перетворення професійного й соціального (зовнішнього) середовища;

- комунікативність. Визначення цього показника відбувалося за такими параметрами: а) міра володіння комунікативними навичками та вміннями; б) уміння діагностувати характер складностей спілкування, ступінь їхнього усвідомлення; в) ступінь реалізації стилів спілкування, г) міра контактності, комунікативної сумісності з суб'єктами освітньої діяльності;

- толерантність. Цей показник діагностувався за такими параметрами: а) ступінь сформованості установки на толерантність (усвідомлення своїх інтересів та інтересів студента, розуміння необхідності відпрацювання й реалізації процедур згоди); б) здатність викладача відчувати переживання студента як свої власні, поставити себе на його місце (через спогади свого стану та проблеми, яких він зазнав, коли перебував у віці своїх студентів), тобто ступінь сформованості емпатії; в) прийняття себе та інших. Життєва функція самосвідомості – не просто дати людині достовірні відомості про себе, а допомогти їй виробити позитивну Я-концепцію. Вона необхідна їй для реалізації своїх можливостей, здійснення себе, розкриття своєї індивідуальності.

Ні для кого не є новиною, що існує тісний зв'язок між Я-концепцією викладача та студентів. Якщо викладач вищої школи має позитивне самосприйняття, то й студенти мають більш позитивну Я-концепцію. Відтак, умовою формування позитивної Я-концепції є прийняття себе, любов до себе. Із цього приводу Дж. Рейнуотер, зазначає, що «справжня любов – це вияв творіння, і вона передбачає турботу, повагу й відповідальність». Любов до людини, її повага й розуміння, неможливі без поваги до себе, власної цілісності й унікальності. Людина, яка не має почуття власної гідності, не здатна цінувати його в інших людях.

Отже, викладач вищої школи, який любить себе, впевнений у собі, здатний виховувати щасливих, упевнених у собі студентів, що мають почуття власної гідності. У кожної людини є те, що їй подобається в собі, за що вона цінує себе, і це варто проявляти.

Володіння способами самоуправління та знання особливостей типів темпераменту дозволяє розширити діапазон прийняття інших людей, зрозуміти природу їхніх реакцій і вчинків у різних ситуаціях, допускаючи широкий спектр їхніх емоційних проявів.

Потреба в обізнаності щодо способів усвідомленої саморегуляції зумовлена тією обставиною, що викладач вищої школи є активним суб'єктом власної діяльності та взаємодії зі студентами. Через знання способів усвідомленої саморегуляції викладач



вищої школи отримує можливість сформувати свій власний регуляторний досвід (певним чином структурована система знань, вмінь і переживань, що визначають успішність діяльності й поведінки), що в подальшому позначиться на процесі оволодіння професійною діяльністю та успішності професійного становлення.

Зауважимо, що толерантність як властивість особистості відіграє неабияку роль у педагогічній діяльності викладача вищої школи. У кожної людини існують свої цінності, які визначають її філософську позицію, зрозуміти яку можна шляхом спостереження за способом реагування людини на ті чи інші життєві ситуації. Толерантна людина сприймає багатовимірність життя, розмаїття поведінки і прояву людей, демонструє терпіння й розуміння, вміє вести діалог. Позиція викладача формує позицію студентів (толерантний викладач може сприяти розвитку толерантності студентів). Толерантність як властивість особистості можна розвивати в процесі соціального виховання (сім'я, освітні установи), діяльності й спілкування. Встановлення толерантних стосунків передбачає цілісне сприйняття людини (зі всіма плюсами й мінусами), а в ситуації взаємодії звертатися до позитиву.

Нетерпимість у спілкуванні призводить до виникнення комунікативних бар'єрів, які посилюють психологічну дистанцію між викладачем і студентом у процесі спілкування, ступінь взаємної недовіри деформують характер педагогічної взаємодії. Завдяки толерантності можна пом'якшити межові форми прояву егоцентризму та сприяти коректному спілкуванню;

- креативність. Діагностування цього показника відбувалося за такими параметрами: а) ступінь прояву творчого ставлення до своєї професійно-педагогічної діяльності; б) арсенал професійно-педагогічних інновацій; в) готовність до цілеспрямованого перетворення зовнішнього середовища й організації власної діяльності; г) розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); д) здатність приймати нестандартні рішення;

- гнучкість. Визначення цього показника здійснювалося за такими параметрами: а) здатність до імпровізації; б) уміння реорганізувати методичну та змістовно-технологічну бази діяльності;

- вимогливість. Про наявність цієї властивості у викладача вищої школи свідчать такі показники: а) відсутність вибіркового ставлення до студентів, поділу їх на «улюбленців» і «неулюбленців»; б) уміння здійснювати оцінку успіхів студентів і приймати пе-

дагогічні рішення незалежно від особистого ставлення викладача до студента; в) визнання права кожного на повагу до його особистості;

- відкритість світу. Така властивість особистості визначалася через наявність: а) схильності до нового, невідомого; б) здатності відмовитися від стереотипів і шаблонів у сприйнятті дійсності й у діяльності; в) соціального партнерства й соціальної гнучкості в освітньому процесі; г) здатності до інтенсивного взаємообміну з середовищем, що забезпечує використання різних зовнішніх ресурсів: інформаційних, людських, матеріально-технічних, досягнень самої системи освіти.

**5) наявність технологічної** складової. Цей критерій діагностувався за такими показниками: а) сформованість здібностей: діагностичних, методологічних, організаційних і проєктувальних; б) стиль викладання;

**б) педагогічна рефлексія.** Діагностування цього критерію здійснювалося за такими показниками: а) вид психоемоційного стану; б) міра внутрішньої мобільності; в) рівень суб'єктивного контролю.

Отже, діагностуючи рівень професійної мобільності у викладачів вищої школи, можна своєчасно віднаходити можливі шляхи збереження їх професійної дієздатності, допомагати їй підтримувати (за необхідності) у виборі траєкторії професійного розвитку.

Перспективним напрямом наукових розвідок вважаємо вдосконалення технологій самомотивації викладача вищої школи; пошук нових форм професійної самоідентифікації викладача вищої школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.; Т. 2. – 816 с.

The article deals with the criteria for diagnosing occupational mobility in higher school teaching. Experimentally found that they are: pedagogical competence and expertise; substantive competence and expertise, installation and ideological values, personal values orientation and needs, professionally important qualities of the individual teacher of high school, presence of a technological component; pedagogical reflection.

**Keywords:** professional teacher mobility, teacher of high school.

*Отримано: 15.10.2012 р.*

## **Природа та ґенеза соціально-нормативної поведінки особистості**

У статті розглядаються чинники, умови та психологічні механізми, що обумовлюють прояви соціально-нормативної поведінки особистості. Аналізуються наукові підходи до природи та ґенези поведінки людини у соціально-нормативному вимірі. Досліджуються феноменологічні аспекти нормативного існування індивіда в соціумі та зроблено спробу побудувати ієрархічну модель соціальних норм, які впливають на його соціальну активність.

**Ключові слова:** норма, особистість, соціальна норма, соціально-нормативна поведінка.

В статье рассматриваются факторы, условия и психологические механизмы, которые обуславливают проявления социально-нормативного поведения личности. Анализируются научные подходы к природе и генезису поведения человека в социально-нормативном измерении. Исследуются феноменологические аспекты нормативного существования индивида в социуме и сделана попытка построения иерархической модели социальных норм, которые влияют на его социальную активность.

**Ключевые слова:** норма, личность, социальная норма, социально-нормативное поведение.

**Постановка проблеми.** Відомо, що соціально-нормативна поведінка має широкий спектр свого визначення. При цьому, здебільшого, її розуміння виходить із соціального контексту, у якому вона вивчається або інтерпретуються її складові (норма, соціальна норма, поведінка). Тому, соціально-нормативна поведінка, а разом із нею сфера суспільних вимог, виступає певною системою, яка у феноменологічному плані є проявом соціальних впливів або зовнішнього у відношенні до людини суспільного тиску.

Проте, зазначена проблема виявляє постійну актуальність, оскільки різні суспільства мають власне ставлення до суспільної нормовідповідності індивіда та його соціальної активності. Тому, ми вважаємо, що пошук загального знаменника «соціально-нормативної відповідності особистості» слід вести у площині соціально-психологічних координат, які утворюють певний феноменологічний простір її соціально-нормативного існування.

**Аналіз наукових досліджень.** Більшість вчених відрізняють норми буденної свідомості та кодифіковані норми, які у різних

сферах суспільних відносин утворюють свою специфікацію. У відповідності до неї науковці розглядають соціально-нормативну регламентацію соціальних відносин крізь призму моральних (С.Д. Максименко [8], Р.В. Павелків [13], Л. Kohlberg [19] та ін.), етичних (І.С. Кон [5], Е. Фромм [15] та ін.), правових (В.М. Кудрявцев [6], Р. Блэкберн [3] й ін.), культурних (М. Мид [11], Дж. Фрезер [16] й ін.), політичних (М.І. Пірен [14], С. Московичі [12] й ін.), організаційних (В.П. Казміренко [4], R. Krachfeld [18] та ін.) та інших людських проявів. Дослідники зводять соціальні зв'язки, які впродовж тисячолітньої історії людства викристалізовувалися у певні конструкти людської психіки, до категорії моральної, етичної, культурної, правової, політичної, професійної свідомості та самосвідомості.

Водночас, звертає на себе увагу й те, що дані прояви свідомості здебільшого повторюють одна іншу як за своєю структурою, так і за своїми проявами (спрямованістю, функціональністю, регуляцією). Так, наприклад, вказується на те, що моральна вимога має зовнішню форму й внутрішній зміст. У зовнішній формі фіксується вказівка вести себе певним чином, діяти за певною логікою. Внутрішній зміст має в собі прямо не сформульовану вимогу співтворчості. Завдяки цій особливості нібито вимога може сприйматися людиною як власна ідея, позиція, що народжена її свідомістю [11].

Проте, і правова вимога визначається аналогічним чином. Як зазначають дослідники, зовнішня форма правової вимоги втілена у правових актах, які вказують як діяти у тій або іншій ситуації. Внутрішній зміст полягає у згоді людини вчиняти певним правовим чином, оскільки це є правильним і вважається нею, що це був власний, гідний вчинок, а не вчинок під дією зовнішнього тиску [5].

Більшість дослідників погоджуються у тому, що моральне та правове знаходяться у постійній взаємодії й впливають одне на одного [5; 8; 9; 11; 14]. Так, правове не повинне перешкоджати моральному і правові норми повинні відповідати вимогам моралі. Моральне вимагає, щоб усі правові аспекти юридичної діяльності вирішувалися з урахуванням його принципів. Тобто, мораль повинна бути актуальною при розгляді як власно правових норм, так і їхньої інституалізації.

Вплив норм моралі на реалізацію норм права у практичній площині здійснюється на підставі оцінок та їхнього сприйняття особистістю. При цьому, норми права розглядаються з точки зору моральних норм, які домінують у суспільстві. Особливо це

стосується тих норм, які вміщають у себе оціночні поняття. Тобто справедливе, обґрунтоване та виважене юридичне рішення – це передусім рішення моральне.

Норми права також сприяють ствердженню норм моралі. Так, ст. 21 Конституції України наголошує: «Усі люди вільні та рівні у своїх гідності та правах». А, окремі норми права захищають моральні цінності (репутацію, гідність, добре ім'я й т. ін.). Разом із цим, сутність моральної свідомості полягає в тому, що відбувається зняття суперечностей між суб'єктом і об'єктом, загальне не протиставляється особистому, а особисте – загальному.

Власне моральні та правові дії мають ототоженні прояви. Наприклад, як зазначає І.Д. Бех, моральна норма «перетворюється на змістовну складову образу «Я», особистісну цінність, якщо вона (норма), по-перше, емоційно переживається самим вихованцем, і, по-друге, своєчасно підкріплюється вихователем за допомогою таких виховних засобів, як похвала, підтримка, акцентування успіху» [2].

У цьому сенсі Р.В. Павелків [13] зазначає, що моральна дія – це дія за переконанням. Тобто людина повинна виконувати моральні вимоги не через те, що цього вимагає суспільство, а тому, що вона усвідомлює цю необхідність і діє вільно. Але моральні вимоги не з'явилися на рівному місці. Вони також були сформульовані людством, тобто є вимогами історії суспільства.

У той же час справжній правовий вчинок – це усвідомлені дії, за яких відбувається продукування інтеріоризованих конструктивів правового характеру. Правова дія – це те, що очікується суспільством. Але очікується і моральна дія, за яку людина завжди несе відповідальність. Проте й за інші соціальні вчинки (правові, релігійні, етичні, політичні) людина змушена відповідати.

Відомо, що моральні норми дитина не запам'ятовує, а здебільшого інтеріоризує. Але те ж саме відбувається і відносно усіх інших соціальних норм. У юридичній психології навіть існує поняття «інтерналізації», тобто присвоєння особистістю власне соціальних норм.

Моральна самосвідомість не дається людині від народження. Як зазначають дослідники, вищі регулюючі системи, до яких вона належить, формується і розвивається в процесі соціалізації – засвоєння і перетворення індивідом соціально-культурного досвіду [11]. Проте, і правова самосвідомість (індивідуальна правосвідомість) спрямована на оцінку нормовідповідності власної поведінки, сформованості та прояву правових якостей.

Академік С.Д. Максименко стверджує, що світ соціального зовсім не протиставляється людині, як це розуміють дехто з теоретиків. Він оболікає та запрошує. І далі: «Людина не є закритою у світ, вона – частина його, частина, яка рефлексує принципово увесь світ, у тому числі і той, який ще не є актуальним. Такою людина стає завдяки зустрічі з соціальним світом. Останній існує у трьох основних формах – інші люди, взаємовідносини між людьми та предметами культури як особлива форма опредмечування – втілення внутрішнього світу (духовності) інших людей. Активність (з початку, переважно, біологічна), опосередкована духовним станом, змушує людину проявляти себе та разом із цим – присвоювати соціальне оточення, переводячи його у своє ідеальне (екстеріоризація – інтеріоризація)» [7, с. 42-43].

Отже, визначаючи моральну свідомість як одну з форм суспільної свідомості, яка відтворює особливості суспільного буття, рівень розвитку міжлюдських відносин, а нормативну (правову) свідомість – як усвідомлення системи соціальних (правових) норм, еталонів поведінки нормативно-обов'язкового характеру, можна стверджувати, що соціально-нормативна свідомість є дещо більшою за моральну та нормативно-правову, оскільки поглинає усі сфери суспільної свідомості, які відповідають за прояви певних алгоритмів поведінки особистості у системі суспільно-нормативних координат. Більше того, моральне, правове, взагалі нормативне, тільки тоді буде сприйнято людиною, коли знайде справжній психологічний відгук. До речі, ще Платон зазначав, що закон зобов'язаний не тільки керувати, але й переконувати.

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** Оскільки норма виступає не лише як об'єктивне, але і як суб'єктивне явище, не лише як елемент соціальної практики, але і як елемент свідомості, то психологічне розуміння природи морального, правового і власне нормативного буде полягати у визначенні механізмів їхньої регуляції. Так, моральна норма виступає неконституційним механізмом регуляції поведінки людей, а правова норма – конституційним. На підставі цього можна стверджувати, що взагалі соціально-нормативна регуляція вміщує в себе як перше, так і друге. Друге є проявом першого, і між ними існує системний функціональний зв'язок.

Отже, ми вважаємо, що системний функціональний зв'язок між кодифікованими та не кодифікованими соціальними нормами може бути представлений за аналогією ієрархії потреб А. Маслоу [9]. Наглядно такий зв'язок представлений на рис. 1.



*Рис. 1. Ієрархія соціальних норм у суспільному житті*

Моральні норми складають фундамент соціально-нормативної системи як суспільства, так і особистості. Саме вони є первинними, ґрунтовними проявами певних, соціальних традицій, які закріпилися у суспільній свідомості ... ще в давні часи.

Резидуальні норми, неформальні та формальні групові правила поведінки, як відомо, визначають ступінь конвенційності людей з різних соціальних груп, як стійких, так і ситуаційних. Ці норми мають найрізноманітніші прояви: етичні, культурні, професійні, політичні тощо. І саме ці норми надають «натхнення» наступному щаблю соціально-нормативної системи.

Правові норми (П. н.) – кодифіковані, державно-санкціоновані соціальні норми, які обумовлені наявністю моральних і резидуальних норм-цінностей та які забезпечують прояви соціально-нормативної поведінки усіх членів суспільства й соціальних груп. Їх дуже багато, більше ніж моральних та резидуальних разом узятих. Проте, вони дуже мінливі й значно залежать від соціальної кон'юнктури. Більше того, правові норми (закони) люди навчилися обходити і зневажати. Моральні приписи, навпаки, не можна купити, хоча ними можна знехтувати.

Водночас, соціально-нормативна поведінка перш за все формується на підставі традицій та устоїв, які домінують у даному суспільстві. Як казали стародавні: «Люди шанують ті закони, які охороняють народні святині». Тому, якщо соціальне середовище не утворює необхідних умов (спадкоємність) для реалізації соціальних норм, вони здебільшого залишаються незатребуваними.

Слід зазначити, що формою вияву моральної норми є не правило зовнішньої діяльності, а імперативна вимога, яку людина



повинна враховувати при досягненні певної мети. Проте, те ж саме можна стверджувати і відносно правової, етичної, культурної норми. У всіх цих нормах відтворюється потреба людини і суспільства не в межах конкретно визначеного часового і просторового континууму (соціальної ситуації), а відносно довготривалого соціально-історичного контексту. Але, загальне зауваження, яке виникає у зв'язку з цим, полягає у тому, що саме поняття «норми» треба розуміти тільки як міру, еталон, взірець, на який потрібно рівнятися. На думку вчених, моральні норми регулюють ставлення людей до «абсолюту», співвідносять поведінку людини з принципами, еталонами, ідеалами і ці «абсолюти», перш за все, виявляються через категорію добра й зла.

Дещо інше виявляється у розумінні поняття «норми», коли поведінку особистості, значною мірою, ми пробуємо визначити через її соціальну роль. Як зазначає український вчений-психолог Г.О. Балл, між особистістю і тією роллю, яку вона виконує може існувати значна дистанція. Вчений стверджує: «Заслугують на повагу люди, які відмовляються виконувати морально неприйнятні для них ролі. Водночас у багатьох випадках краща лінія поведінки полягає в тому, щоб залишитися на своєму місці і максимально можливою мірою вшляхетнити, гуманізувати виконувану роль» [1, с. 40]. У цьому випадку поняття «норми» може розглядатися як функціональний оптимум і навіть як ефективна форма пристосування до умов соціального середовища. З даною думкою може погодитися значна кількість науковців, особливо тих, які займаються вивченням проблеми віктимної (від лат. *victima* – жива істота, яку приносили в жертву богу, жертва) поведінки особистості [8].

У реальному житті людини завжди існує вибір між тим, яким бути і чому бути саме таким, а не іншим. Цей вибір обумовлений двома чинниками – внутрішніми особистісними особливостями та зовнішніми середовищними обставинами. Але, як і перший, так і другий спрямовуються лише на одне – виживання людини. Тобто, вони підкорені такому феномену, як інстинкт самозбереження.

Вондораз, знання норми сприяє тому, що будь-які соціальні норми перетворюються у норми особистісні. Саме такий їх характер змушує індивіда діяти певним нормативним чином, не на підставі зовнішнього тиску, а на підставі власних переконань. Проте у дотриманні соціальних норм ми спостерігаємо діалектичне поєднання зовнішнього примусу й особистісної свободи.

Зазначимо, що свобода – це стан людини, який виникає в результаті самовизначення – побудови такого ставлення до меж простору своїх віртуальних можливостей або зміни цих меж, за якими переборюється перешкода самореалізації. «Людина свободна, коли при зіткненні з перешкодою у значимій діяльності усвідомлюється протиріччя та діє за внутрішньою згодою у відповідності з прийнятими у суспільстві нормами, правами, законами – у відповідності з обов’язком, відповідальністю» [6, с. 196]. При цьому, необхідною умовою досягнення свободи виступає звернення людини до себе. Тобто, мова йде про рефлексію, яка повернута на протиріччя, яке виникає у ситуації усвідомлення перешкод у власній діяльності та заважає самоактуалізації. Як відомо, самоактуалізація є прагненням людини до самоздійснення, тобто, стати тим, ким вона може бути.

Генеza соціально-нормативної поведінки пов’язана з розвитком особистості, її самосвідомості, а, протидія соціальним нормам, їхня ревізія та власне розвиток пов’язані з вирішенням особистісних проблем. І тому самосвідомість особистості власне й визначає її соціально-нормативну позицію. Така позиція може бути індивідуалістичною (я так вважаю), приєднання до позиції оточуючих (я згоден з іншими – колективістська, групова) та амбівалентного ставлення (мені все однаково).

Проте, зрозуміти поведінку особистості – це зрозуміти її стійкі мотиви, ціннісні переконання та поведінкові стереотипи. Як зазначають дослідники, з часом, коли дії, що систематично повторюються призводять до бажаних результатів, у людини виникає стереотипізований особистісно-операціональний механізм запуску її поведінкової активності у певних «пускових» ситуаціях [16].

Треба зазначити й те, що контроль з боку свідомості при стереотипізації реакцій згортається (втрачається роль раціональних конструктів) і ведуча оціночна функція переходить до емотивно-генералізованих механізмів. Так «запускається» будь яка норма, але соціально-нормативна поведінка як суспільно-психологічний феномен може бути розглянута тільки на підставі узагальнення всіх зазначених нормативних проявів, оскільки саме соціальні норми виступають ключовими елементами даного феномена. У всіх інших випадках, які дають можливість розглянути нормативні прояви особистості диференційовано, ми постійно зіштовхуємося з таким явищем, як біфуркація (роздвоєння на бажане і не бажане) і не вбачаємо загального прояву цього складного феномену. На підставі цього вважаємо, що соціально-нормативну поведінку необхідно розглядати як певну сукупність норматив-

них проявів особистості, відносно того соціального середовища, в якому вони (нормативні прояви) здійснюються.

На підставі вищевикладеного ми можемо зробити такі **висновки**.

1. Соціально-нормативна поведінка здебільшого розглядається як така, що властива особистості, яка включена у систему соціально-нормативних відносин. Вона має різні прояви і різні визначення, а також свою внутрішню диференціацію, яка полягає у розмежуванні за ступенем її значущості та в залежності від мотивів, що її обумовлюють.

2. Соціально-нормативна поведінка особистості – це її активність у соціально-нормативній площині існування, яку обумовлює взаємодія чисельних чинників, певних умов і психологічних механізмів регуляції. Основними детермінантами соціально-нормативної поведінки особистості є: волява регуляція діяльності, в єдності та взаємодії інтелектуальних, моторно-виконавчих та емоційно-оцінюваних процесів; моральна активність; моральні норми особистості та її найближчого середовища, які тотожні загальносуспільним; наявність в особистості певної ціннісно-нормативної системи, яка відповідає потребам суспільства; пристосування свідомості людини до суспільних умов, що знаходить своє відтворення в процесі соціалізації.

3. Соціально-нормативна поведінка не є чимось універсальним. Завдяки тому, що норми постійно змінюються, люди змушені до них пристосовуватись, але настільки, наскільки дозволяють це зробити їхні особисті потреби та соціальний стан, у якому вони знаходяться.

#### Список використаних джерел

1. Балл Г. Категорії значення і смислу в аналізі соціальної поведінки / Георгій Балл // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. С.Д. Максименка, В.Т. Циби, Ю.Ж. Шайгородського та ін. – К. : Укр. центр політ. менеджменту, 2003. – С. 61-67.
2. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 227 с.
3. Блэкборн Р. Психология криминального поведения / Ричард Блэкборн. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
4. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций / В.П. Казмиренко. – К. : Издание МЗУУП, 1993. – 384 с.
5. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1987. – 350 с.

6. Кудрявцев В.Н. Преступность и нравы переходного общества / В.Н. Кудрявцев. – М. : Гардарики, 2002. – 238 с.
7. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с. – (Серия «Учебное пособие»).
8. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
9. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 1008 с. – (Справочник практического психолога).
10. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Мид М. Культура и мир детства / Маргарад Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
12. Московичи С. Социальная психология / Серж Московичи [пер. с фр.] – СПб. : Питер, 2007. – 592 с.
13. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: [Монографія] / Р.В. Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.
14. Пірен М. Єдність тілесного і духовного в процесі соціалізації особистості / Марія Пірен // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 94-102.
15. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М. : Республика, 1990. – 376 с.
16. Фрэзер Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии / Джеймс Джордж Фрэзер. – М. : Политиздат, 1986. – 703 с.
17. Хомманс Дж. Социальное поведение как обмен / Джон Хомманс // Современная зарубежная социальная психология: [Тексты]. – М., 1984. – С. 82-92.
18. Crutchfield R.S. Conformity and character / R.S. Crutchfield. – American Psychologist, 1955. – V.10. – P. 191-228.
19. Kohlberg L. The psychology of moral development / L. Kohlberg – N.Y. : Harper & Row, 1981. – P. 37-45.

This article explores the factors, conditions and psychological mechanisms that give rise to manifestations of social and normative behaviour. It explores scientific approaches to nature and human behavior in the to socio-legal dimension. It reviews phenomenological aspects of existence are normative in society and that individual's attempt to build a hierarchical model of social norms that affect their social activity.

**Keywords:** norm, personality, social norm, social and normative behaviour.

*Отримано: 21.10.2012 р.*

## Вступ до проблеми командного розвитку: ціннісно-рольові засади міжсуб'єктної інтерації у командах

У статті аналізується сучасна ситуація у розробці проблеми командного розвитку. Вказуються основні напрямки та окреслюються дослідницькі тенденції. Зауважується на прогалинах наукового аналізу. Пропонується авторське бачення розробки проблеми у ціннісно-рольовій парадигмі. Соціально-психологічні ролі аналізуються як такі, що мають ціннісний зміст, безпосередньо пов'язаний з індивідуальним досвідом та включений у інтерпретаційно-ціннісну систему життєвого світу.

**Ключові слова:** команда, командний розвиток, командотворення, міжсуб'єктна інтерація у командах, ціннісно-рольова парадигма.

В статье анализируется современная ситуация в разработке проблемы командного развития. Указываются основные направления и исследовательские тенденции. Обращается внимание на пробелы научного анализа. Предлагается авторское видение разработки проблемы в границах ценностно-ролевой парадигмы. Социально-психологические роли анализируются в своем ценностном содержании, связанном с индивидуальным жизненным опытом.

**Ключевые слова:** команда, командное развитие, командообразование, межсубъектная интеракция в командах, ценностно-ролевая парадигма.

**Постановка проблеми.** Нагальність ґрунтовних наукових соціально-психологічних розвідок у царині командного розвитку пов'язана, зокрема, з активізацією практики психологічного супроводу заходів з підвищення ефективності командної праці. Закономірно, що першими про потребу розвивати команди заявив бізнес, а відгукнулись на запит наймобільніші постачальники соціально-психологічних послуг – консалтингові компанії та тренінгові центри. В такий спосіб орієнтована здебільшого на потреби бізнес-замовників, тобто на швидкість, оперативність, відносну легкість впровадження, проблема командотворення розвивалась активно, однак із певними прогалинами. Насамперед, йдеться про надання переваги практиці, без належного теоретичного моделювання та емпіричного вивчення феноменів, що лежать в основі командотворення.

Така ж ситуація має місце і в інших галузях: медицині, освіті, політиці, благодійництві тощо. Управлінці з різних сфер, керівники підприємств, організатори проєктів, політичні, громадські лідери, фронтмени музичних гуртів, – всі заявляють про своє прагнення створити та працювати в дієвій команді. Згадану дієвість пов'язують із такою сутнісною ознакою команд, як «скоординована позитивна синергія», що за визначенням Т. Джуджа та С. Роббінса [1] є здатністю до високої продуктивності членів команди у спільній діяльності, коли спільний результат значно вищий, ніж індивідуальний чи, навіть, їхня сума.

Одним із напрямків психологічного супроводу проблеми командної ефективності є системно організована робота з формування й розвитку команд, продуктивних з точки зору лідерів-організаторів та сприятливих для реалізації потенцій учасників. Значна частка сучасних досліджень фокусується переважно на потребах замовників, коли команди формуються на засадах відповідності певним вимогам за наперед заданою рольовою структурою. Такі моделі мають ряд переваг, серед яких універсальність, стандартизованість процедур, відносна оперативність, однак вони ризикують частковим нівелюванням особистісних факторів та пов'язаних із ними надіндивідуальних феноменів. Так, майже не враховуються можливості рольової самореалізації, важливість якої обстоє П.П. Горностай (психологія рольової самореалізації особистості) [1]; лишається поза увагою ціннісно-сміслова своєрідність та неповторність свідомості конкретної людини, на визначальність чого вказують, зокрема, З.С. Карпенко (психологічні основи аксіогенезу особистості) [2] та О.Л. Музика (суб'єктно-ціннісний аналіз творчої особистості) [3]. Роботи цих та когорти інших українських і зарубіжних авторів можна віднести до ціннісної та рольової парадигм у психології, розвиток яких пов'язаний із іменами Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Дж. Келлі, Я.Л. Морено. Саме в таких парадигмальних межах видається актуальним та перспективним дослідження проблематики психології командотворення, зокрема її ціннісно-рольової феноменології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні аспекти проблеми формування та розвитку спортивних, освітніх, військових, правоохоронних, бізнесових, виробничих, проєктних, волонтерських та інших колективів і команд активно розробляються у вітчизняній науці й за кордоном.

У роботах вітчизняних дослідників відслідковується тенденція до гуманізації управління процесами командотворення, на-

голошується на ролі особистісних факторів (Н.Л. Коломінський, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, В.В. Москаленко).

Значна увага приділяється вивченню ціннісно-смислових, мотиваційних та рефлексивних складових командного розвитку. Зокрема, В.П. Казміренко [2], розробляючи проблематику соціальної психології організацій, детально зупиняється на питаннях організаційного клімату і соціально-психологічного простору, вказуючи на їх смислотворчі особливості; формулює закономірності функціонування механізмів соціально-психологічної регуляції організаційних процесів, вказуючи на нададитивність їхньої природи та зв'язок з соціальними установками і мотивами; а також пише про певний соціально-психологічний образ організації у свідомості людини, що формується в ході її рефлексивної активності та обумовлює життя і діяльність. Важливість та необхідність розвитку рефлексії індивідуальних і групових суб'єктів управлінських систем з метою досягнення специфіки командної взаємодії та ефективності структурних перебудов в організаціях обстоюється і в концепції рефлексивного управління сучасними організаціями М.І. Найдьонова [5]. На потребі рефлексивного аналізу співвідношення власних цінностей і цілей з цінностями і цілями колег в ході формування команд наголошує В. В. Третяченко [6].

Щодо розробки проблеми командної ефективності, то тут аналізуються здебільшого індивідуально-психологічні, зокрема й рольові характеристики. Так, Л.Е. Орбан-Лембрик [6], розробляючи акмеологічні засади професійного спілкування, доводить обумовленість групової взаємодії, зокрема і статусно-рольової, цільовими установками та ціннісними орієнтаціями особистості як виявами її активності. Обстоюючи принципи проактивного управління в системі органів внутрішніх справ, В.І. Барко [1] визначає центральним у формуванні команд-підрозділів ОВС поняття групової ролі як сукупності прав і обов'язків працівника, що обумовлює його поведінку в групі і визначається також і особистісними якостями.

Різні аспекти психологічної готовності особистості працювати в команді, а також системи тренінгів формування команд розробляються в межах концепції психологічного забезпечення управління організаціями Л.М. Карамушки [4]. Так, Ж.В. Серкіс [10] наголошує на наявності ціннісної підсистеми в організаційній культурі в школах та виокремлює серед інших і психологічний та мотиваційний компоненти у структурі психологічної готовності керівника до її формування. Такі ж підструктури ви-



діляють і В.О. Михайленко [6] та О.А. Філь [11], у готовності особистості працювати у команді в державних організаціях аналізують також індивідуальні орієнтації на функціонально-рольові позиції в команді.

Особливості групової динаміки, її опосередкування надособистісними феноменами, зокрема і проблематика групового несвідомого, розробляється П.П. Горностаєм [2] в контексті оригінальної рольової теорії.

Базовими у проблематиці формування команд за кордоном вважаються теорія командних ролей Р. Белбіна [2], у якій провадиться ідея залежності ефективності команди від повноти її рольової стратифікації; модель командного розвитку Б. Такмана [15], в якій обстоюється існування п'яти послідовних етапів розвитку міжособистісних стосунків та власне діяльності команди (формування-шторму-врегулювання-результативності-завершення), а також командна соціографія Р. Бахбуха [14].

Над проблематикою формування та розвитку команд працюють М. Геллерт, Г. Гертер, Й. Катценбах, Р. Кропп, П. Мучинські, К. Новак, Дж. Ньюстром, К. Оттл, Г. Паркер, Д. Смит, Р. Шварц, Р. Хекман та інші. В працях згаданих авторів розробка проблеми групової ефективності центрується переважно на роботі із командою в цілому, розвитку групової структури та організаційного середовища.

Потреби індивідуального та професійного розвитку окремих учасників команди також не лишаються поза увагою дослідників. Так, можна виокремити концепцію темоцентрованої інтеракції Р. Кон [15], в якій доводиться залежність успіху командної роботи від виконання діяльності, яка, з одного боку, слугує цілям організації, а з другого сприяє саморозкриттю кожного члена команди. На базі її положень К. Фопель [14] виділив чотири складові спільної діяльності у команді, серед яких поряд із корпоративною культурою, взаємодією у команді та власне задачею діяльності, – важливе місце займає індивідуальність кожного із учасників команди.

Щодо цінностей та їх ролі в ефективності командної роботи, то одними із відправних у цій сфері є дослідження Р. Лайкерта [17], який доводить, що якість командної роботи насамперед пов'язана з тим, наскільки цінності кожного із її учасників сприяють їх інтеграції у групу. Ці ідеї знайшли свій розвиток у моделі управлінських стилів Р. Блейка і Дж. Моутон [16], в якій доводяться переваги командної роботи, в межах якої людей об'єднують цілі та цінності, що консонують з їх власними.

Проблематика малих груп та колективу як найвищої форми їх розвитку активно розроблялася у радянській психології в традиціях діяльнісного опосередкування. Досліджувалися проблеми групової ефективності та групового потенціалу, формування та управління трудовими колективами, міжособистісних стосунків та соціально-психологічного клімату, суспільної групової активності (О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, А.М. Лутошкін, Р.С. Немов, А.В. Петровський, К.К. Платонов, О.С. Чернишев, Л.І. Уманський тощо).

В працях російських дослідників розвивається акмеологія управління як підхід, в межах в якого досліджуються особистісні утворення, що дозволяють людині досягати найвищого рівня професійного розвитку та ефективності у командній роботі (В.С. Агапов, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, О.В. Кириченко, В.М. Марков, Г.С. Михайлов, Т.Л. Миронова).

Також вивчається внесок окремої особистості у розвиток команд. Так, Л.М. Аксеновська [1], авторка ордерної моделі організаційної культури, доводить її обумовленість смисловими системами, зокрема системами етичних смислів співробітників, в тому числі учасниками управлінських команд. С.В. Хребіна [16] в межах організаційної психології освіти обстоює потреби психологізації управлінської діяльності, що насамперед передбачає посилення уваги до ціннісної сфери суб'єктів освіти, розвиток навичок рефлексії та командної взаємодії, стимуляцію мотивації.

Проблематика командного менеджменту як управління малими групами, що поєднуються спільною діяльністю та задачами розробляється у працях Т.Ю. Базарова, А.П. Єгідеса, Г.М. Мануйлова, В.І. Назарова, С.В. Саричева, А.В. Сидоренкова. Що ж стосується практики формування та розвитку власне команд, то тут чільні місця посідають праці, присвячені розробці конкретних технологій, переважно тренінгових (В.В. Авдєєв, І.Ю. Авідон, О.П. Гончукова, Т.Д. Зінкевич-Євстігнеєва, Г.М. Сартан, Ю.В. Синягін, Д.В. Степанов).

Продовжуючи міркування у тенденціях світової та традиційних вітчизняної психології, видається перспективним виокремлення, систематизація та аналіз тих ціннісно-рольових феноменів, що лежать в основі функціонування та розвитку команд.

Наша стаття *ставить за мету* окреслення теоретико-методологічних меж розробки проблем командного розвитку у ціннісно-рольовій парадигмі.

**Вклад основного матеріалу.** Більшість популярних технологій формування та розвитку команд, по-перше, є запозичени-

ми з-за кордону, що тягне за собою певні культурно-адаптаційні ризики; по-друге – орієнтовані переважно на бізнес-сегмент, через що лишаються поза увагою команди з інших сфер; по-третє – розроблені на засадах відповідності команди певному зразку, ідеальній моделі, в результаті чого здійснюється своєрідна підгонка і, якщо хтось не відповідає заданим стандартам – ризикує втратити місце в команді. Згаданий підхід має низку переваг: універсальність, стандартизованість процедур, їх відносна оперативність. Однак є й істотні ризики, пов'язані переважно із недостатністю методологічної рефлексії.

Аналізуючи проблеми розвитку соціальної психології як базової, фундаментальної дисципліни, М.М. Слюсаревський вказує на брак, з одного боку, фундаментальності, з другого – технологічності: «І друге, безперечно, впливає з першого, адже саме пізнання фундаментальних закономірностей досліджуваних явищ, побудова їх теоретичних моделей уможливають розроблення відповідних технологій» [13, С. 22]. Саме тому, авторська розробка проблеми командотворення орієнтована на розбудову цілісного підходу із методологічно виваженим концептуальним базисом та валідизованим, через теоретичне моделювання і емпіричну апробацію, технологічним інструментарієм.

У низці сучасних, зокрема вітчизняних, розробок у сфері командного розвитку (теоріях соціальної психології організацій В.П. Казміренко [5], психологічного забезпечення управління організаціями Л.М. Карамушки [6], рефлексивного управління організаціями М.І. Найдюнова [10], колективної суб'єктності управлінських команд В.В. Третяченко [14]) вказується на важливість та необхідність урахування феноменів, пов'язаних із унікальністю життєвого світу, досвіду кожного із членів команди, і як наслідок – їхньої суб'єктності, цінностей, поведінкових стратегій.

З огляду на такі міркування, а також сучасну ситуацію у розробці проблеми командного розвитку авторський підхід розробляється у межах ціннісно-рольової парадигми, основу якої складають суб'єкто-центровані теорії та концепції, в яких обстоюється ціннісна унікальність людської природи, а також рольові теорії особистості, що в центр аналізу ставлять унікальність рольового репертуару кожної людини, її прагнення до рольової самореалізації.

Наведемо короткий перелік методологічних засад розробки проблеми командотворення в межах ціннісно-рольової парадигми.

Проблема формування та розвитку команд переосмислюється через призму суб'єктоорієнтованих підходів до вивчення психічних

явищ. Так, методологічні засади, закладені С.Л. Рубінштейном, К.О. Абульхановою-Славською, Б.Г. Ананьєвим, Л.І. Анциферовою, Г.С. Костюком, та розвинуті у дослідженнях суб'єктності В.А. Петровським, В.А. Роменцем, В.О. Татенком, реалізуються у зміщенні акцентів психологічного аналізу в процедурах командотворення з «колективності» (пошуку та підбору співробітників, що наближаються до певної ідеальної моделі команди) до «суб'єктності» (вивчення того, за яких особливостей спілкування та взаємодії людина може реалізувати власну суб'єктність в команді).

Інтерсуб'єктність командних взаємин у своїй соціальній, культурній, діалогічній зумовленості вивчається з огляду на філософські погляди М.М. Бахтіна, М. Бубера, В. Гумбольдта, Ю.М. Лотмана, Дж. Міда, розвинуті у психологічних теоріях надіндивідуальних, соціально, культурно, історично зумовлених форм психіки (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С. Московічі) та концепціях, що крім індивідуальної, обстоюють колективну суб'єктність (А.В. Брушлінський, В.О. Васютинський, А.Л. Журавльов, В.В. Третьяченко, Н.В. Хазратова). У ході аналізу зважається на тенденції постнекласичної психології (К. Джерджен, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева), з чітких позицій командна інтеракція аналізується як така, що постійно та неперервно суб'єктно осмислюється та інтерсуб'єктно твориться.

Простір командної інтеракції аналізується у своїй включеності у життєвий світ особистості (Е. Гуссерль, Л. Вінсвангер, Ф.Ю. Василюк, Д.О. Леонтьєв, Т.М. Титаренко) та зумовленості індивідуальним досвідом стосунків та діяльності, зокрема творчої (О.М. Лактіонов, І.П. Маноха, В.О. Моляко), що здобувається особистістю в ході неповторного життєвого шляху (Ш. Бюллер, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, Н.А. Логінова).

Вихідними у розробці уявлень про ціннісну природу інтеракції в команді є основні положення теорій, що спираються на концептуальні ідеї Л.С. Виготського та О.М. Леонтьєва щодо природи людської свідомості, її значеннєвої, ціннісно-сміслової структури (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, З.С. Карпенко, О.М. Лактіонов, Д.О. Леонтьєв, О.Л. Музика).

Теоретичне моделювання ціннісно-рольової інтеракції у командах здійснюється на базі рольової теорії особистості П.П. Горностаєва, зокрема, розвиваються ідеї щодо ціннісно-сміслових ролей, драматургічно-рольова модель життєвого світу та модель рольової взаємодії. Також здійснюється апеляція до тих рольових теорій, в яких рефлексується суб'єктно-ціннісна сутність рольової поведінки людини (Е. Берна, Дж. Келлі, Я.Л. Морено).

З огляду на окреслені парадигмальні межі, міжсуб'єктна інтеракція в командах стає не лише центром психологічного аналізу та прогнозу, а й предметом перетворень, спрямованих на сприяння командного розвитку.

Власне, психологічний аналіз міжсуб'єктної інтеракції у командах – стає, передусім, аналізом того, як життєвий досвід людини з різних сфер відбивається на значимості стосунків, діяльності, що набуває цінності, нівелюється, заперечується, які є побоювання та очікування. Так, аналіз досвіду успішної чи неуспішної діяльності, так само як і досвіду комфортних чи деструктивних взаємин, тих оціночних, інтерпретаційних параметрів, що були сконструйовані в ході інтеракції, дозволяє проникнути в особливості осмислення людиною теперішніх та майбутніх стосунків у команді, зрозуміти її ставлення до колег та діяльності, реконструювати очікування та побоювання, спрогнозувати особливості діяльності та взаємин у команді.

Враховуючи, що дослідження інтеракції в команді, як і людських взаємин у інших спільнотах неможливий поза рольовою феноменологією: рольовою поведінкою, конфліктами, репертуаром тощо, – методологічні акценти ставляться на розумінні соціально-психологічних ролей людини, її психологічної сутності, своєрідних оприявнювачів її внутрішнього, життєвого, ціннісного за своєю природою, світу. За таких поглядів кожна соціально-психологічна роль, яку проживає особистість як член команди, реалізує у взаєминах із колегами, керівництвом, актуалізує у своєму ставленні до діяльності, її стратегіях – має ціннісний зміст, безпосередньо зв'язаний із індивідуальним досвідом та включений у складну інтерпретаційно-ціннісну систему життєвого світу.

**Висновки.** Оскільки інтеракція в командах є співтворчістю усіх учасників, то розгортається вона у суб'єктній інтерпросторовості, за якої виникає цілий ряд феноменів, зв'язаних із відмінностями у ціннісності взаємин для людей та, власне, з їх рольовою сумісністю. Перманентна циклічна імплікація між суб'єктним осмисленням взаємин в командах, втіленим в імпліцитних теоріях та інтерсуб'єктним творенням через рольову, поведінкову презентацію, вимагає реконструкції інтеракційних феноменів у своєрідній двовимірності – ціннісному змісті та рольовій презентації. Враховуючи, що командні цінності творять люди, то саме аналіз ціннісної кон'юнкції їх життєвих світів, зокрема ціннісної основи імпліцитних теорій командної інтер-

акції, а також дослідження сумісності ціннісно-рольових моделей командних взаємин, є кроком у площину психологічного прогнозу. Звісно, прогноз командного розвитку є нежорстким та тенденційним, зумовленим рефлексією особистісного саморозвитку учасників команди та перманентністю інтерсуб'єктного творення взаємин у ній.

#### Список використаних джерел

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры : монография / Л. Н. Аксеновская. – Москва : Акад. проект, 2007. – 298 с.
2. Барко В.І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / Вадим Іванович Барко. – К., 2004. – 44 с.
3. Белбин М.Р. Типы ролей в командах менеджеров [пер. с англ.] / Р. Мередит Белбин. – М. : НИРО, 2003. – 220 с.
4. Горноста́й П.П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности: монография / П.П. Горноста́й. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
5. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций : монография / В.П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
6. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л.М. Карамушка. – Київ : Ніка-центр, 2000. – 332 с.
7. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
8. Михайленко В.О. Психологічні умови підготовки працівників державної служби до роботи у команді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05. «Організаційна психологія, економічна психологія»/ Вікторія Олександрівна Михайленко ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 22 с.
9. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчо обдарованої особистості термінологічний аспект / Олександр Леонідович Музика // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Спец. випуск. – Ів.-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2008. – С.59-64.
10. Найдьонов М.І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях : монографія / М.І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.

11. Орбан-Лембрик Л. Е. Основы психологии управления : монография / Лидия Эрнестівна Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 426 с.
12. Серкіс Ж.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Жанна Василівна Серкіс; Центральний ін-т післядипломної освіти АПН України. – К., 2004. – 21 с.
13. Слюсаревський М.М. Соціальна психологія як наука: концептуальні засади, стан і стратегія розвитку / М. М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології : Зб. ст. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 19(22). – С.3-23.
14. Третьяченко В.В. Колективні суб'єкти управління : монографія / Вікторія Віталіївна Третьяченко. – К. : Абрис, 1989. – 586 с.
15. Філь О.А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Організаційна психологія; економічна психологія»/ Олена Анатоліївна Філь ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
16. Фопель К. Команда. Консультирование и тренинг организаций [пер. с нем.] / Карл Фопель. – М. : Генезис, 2005. – 395 с.
17. Хребина С.В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития : монография / С. В. Хребина. – Пятигорск : Изд-во Пятигорского гос. лингвистического ун-та, 2007. – 288 с.
18. Bahbouh, R. New tool for analysis and visualization of teams and populations / Radvan Bahbouh // International Journal of Psychology, Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology. – 2008. – Vol. 43(3-4). – pp. 43.
19. Blake, R. The managerial grid III: a new look at the classic that has boosted productivity and profits for thousands of corporations worldwide / Robert R. Blake, Jane S. Mouton. – Houston : Gulf Pub. Co., Book Division, 1985. – 244 p.
20. Cohn, R. Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion / Ruth Cohn. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1991. – 248 s.
21. Likert, R. New Patterns of Management / Rensis Likert. – New York: McGraw-Hill, 1961. – 279 p.



22. Robbins, S. Organisational Behaviour / Stephen P. Robbins, Timothy A. Judge. – New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2007. – 759 p.
23. Tuckman, B. Developmental sequence in small groups / Bruce Tuckman // Psychological Bulletin. – 1965. – Vol. 63 (6). – pp. 384-99.

The modern situation of the problem of team development is analyzed in this article. The main areas and trends of research are shown. The deficiency of scientific analysis of this problem is identified. The author's view of the problem of team development in the frame of value-role paradigm is proposed. The value content of socio-psychological roles is analyzed in its connection with individual experience.

**Keywords:** team, team development, team building, interpersonal interaction in teams, value-role paradigm.

*Отримано: 25.10.2012 р.*

УДК 159.9

*І.А.Горобець, О.А.Мордик*

## **Міжособистісна культура психогенів як розвиток факторів тотальної невротизації населення України**

У статті проаналізовано міжособистісну культуру психогенів у професійній діяльності медичних працівників у психологічній літературі; охарактеризовано основні фактори тотальної невротизації як засоби організації медичної діяльності; обґрунтовано розвиток психогенних і психосоматичних захворювань щодо умов і факторів людської діяльності у психологічній науці, розкрито основні фактори тотальної невротизації як засобів організації медичної діяльності.

**Ключові слова:** психогенні захворювання, психосоматичні захворювання, психосоматичні явища, тривога, неврологія, психоз, психоневропатологія.

В статье проанализирована межличностная культура психогенов в профессиональной деятельности медицинских работников в психологической литературе; дана характеристика основным факторам тотальной невротизации как способам организации медицинской деятельности; обосновано развитие психогенных и психосоматических заболеваний,

следовательно условиям и факторам человеческой деятельности в психологической науке, раскрыты основные факторы тотальной невротизации как средств организации медицинской деятельности.

**Ключевые слова:** психогенные заболевания, психосоматические заболевания, психосоматические явления, тревожность, неврология, психоз, психоневропатология.

**Актуальність проблеми.** Інтереси розвитку економіки та культури нашої України, зростання соціальної ролі особистості вимагають всебічного стимулювання і розвитку потенційних можливостей кожної людини. У нашому сьогоденні, коли здійснюється активний пошук та оновлення усіх сфер суспільства, гостро відчувається потреба в людях, які володіють мистецтвом створювати здоровий психологічний клімат в колективі, вміють слухати і взаємодіяти з людьми, запобігати та вирішувати конфліктні ситуації.

Але, на жаль, певні моменти цієї проблеми є сьогодні недостатньо дослідженими. Тому в даній статті ми робимо спробу охарактеризувати міжособистісну культуру психогенів в професійній діяльності медичних працівників в психологічній літературі.

**Метою статті** є розкриття основних факторів тотальної невротизації як засобів організації медичної діяльності.

**Завдання статті:**

1) проаналізувати міжособистісну культуру психогенів в професійній діяльності медичних працівників у психологічній літературі;

2) охарактеризувати основні фактори тотальної невротизації як засоби організації медичної діяльності;

3) обґрунтувати розвиток психогенних і психосоматичних захворювань щодо умов і факторів людської діяльності у психологічній науці.

Сучасний етап соціального розвитку України характеризується надзвичайно високим рівнем психоемоційного напруження населення в цілому. Це призвело до суттєвого погіршення рівня психічного здоров'я в популяції.

Рівень і структура нервово-психічного захворювання обумовлені дією деструктивно-дестабілізуючих факторів [4].

В умовах соціально-політичної, економічної та ідеологічної нестабільності суспільства втрата старих орієнтирів і відсутність нових приводять населення до розчарування в науково-медичній системі уявлень і формують орієнтацію на релігійно-містичні, окултні і паранаукові системи.

В генезі такої трансформації лежать суттєві механізми реакцій індивіда на зміну зовнішніх умов – мова йде про масову невротизацію населення.

Цей патологічний розвиток має декілька варіантів:

- розвиток психогенних і психосоматичних захворювань;
- поява масових порушень психіки і поведінки релігійно-містичного і окультного змісту у вигляді пасивно-заборонних і агресивно-деструктивних форм;
- вирішення дебютантних форм ендогенних психозів.

Структура зміни захворювання свідчить про те, що в Україні за останні роки спостерігається значний ріст психогенних за походженням, соматизованих, психосоматичних і нейросоматичних захворювань з хронічною течією, що відбувається на фоні практично константного рівня захворюваності психозами, відмічається також виражений патаморфоз клінічної структури неврозів.

Традиційні терапевтичні підходи у відношенні цих станів потребують активізації особистості, перестройки життєвих орієнтирів і категорій самооцінки, що викликає психологічний натиск і особистісне неприйняття з позиції хворих, а також негативне відношення до представників офіційної медицини.

Помітний прогресуючий ріст станів, які незалежно від генези характеризуються розширеним симптомокомплексом психоемоційної недостатності з відповідними неврологічними, вегетативними і соматичними корелятами. В їх формуванні суттєву роль відіграють тенденції вирішення особистісних проблем шляхом «входу в хворобу».

Суттєву роль відіграє формування у населення ставлень до хвороби як варіанта «соціальної моди», коли престижним є наявність хронічних захворювань і постійного лікування.

Це відбувається на фоні традиційної орієнтації населення на стаціонарну медичну допомогу, а також відсутність в загальноносоматичній сітці прошарків психосоматичного, нейросоматичного профілю для лікування посттравматичних стресових станів. Негативну роль відіграють також дистанційність психіатричної служби від інших соціальних структур з концентрацією на контингент пацієнтів з психічними розладами, відсутність профілактичної направленості в діяльності диспансерів, відсутність позадиспансерних форм психіатричної допомоги зокрема консультативно-діагностичних центрів [1].

Слід також відмітити явище кризи біологічних методів лікування. Перш за все – психофармакології, зокрема беручи до уваги проблему в терапії хімічної залежності. Неможливо лише

одними біологічними методами досягти якісної і тривалої реабілітації, ресоціалізації трудової та сімейної реадaptaції психічно хворих.

Патогенним фактором є також інерція визначної соціальної парадигми в відношенні офіційної психіатрії як елементу репресивного державного апарату.

В суттєвій моделі надання соціально-психіатричної і психотерапевтичної допомоги населенню відсутні певні складові: реабілітації, психологічної підтримки, сімейна терапія. Перш за все слід відмітити розірваність стаціонарної і амбулаторної допомоги в закладах психіатричного профілю.

Крім того, територіальний принцип виявив негативний вплив на стан цих видів допомоги через скорочення спеціалізованих відділів.

### **Сучасний стан організації психотерапевтичної допомоги в Україні.**

Такий комплекс причин служив основою масового соціального замовлення на форми надання медичної допомоги [3]. Система психотерапевтичної допомоги виявилась не готовою, і утворена ніша негайно заповнилась представниками альтернативної допомоги. Всесвітня тенденція розвитку психіатрії – інтеграція її в загальносоматичну сітку шляхом відкриття відповідних відділів у структурі багатопрофільних загальносоматичних лікарень.

Дотепер часу не варто було б говорити наперед про існування системи психотерапевтичної служби і наявність доктрини її використання і розвитку.

В Україні немає документа, що регламентує роботу психотерапевтичної служби. Наказ № 750 від 31.05.85 р. МЗ ССРСР застарів і фактично перестав діяти. Немає також затвердженого додатка до переліку спеціальностей і посад по спеціальності «Психотерапія». Відсутня чітка вертикально орієнтована організаційна підлеглисть психотерапевтичних підрозділів. Не визначена взаємодія психотерапевтичної служби і психіатричної, наркологічної і сексологічної сітки не дивлячись на те, що психотерапія є основним терапевтичним методом для більшості хворих в цій сфері компетенції. В сучасній Україні працює близько 500 психотерапевтів.

Основною організаційною формою психотерапевтичної допомоги є кабінети психотерапії, серед яких станом на 1.01.98 р. розвернуто 247 (з них в соматичній сітці – 169, в психіатричній – 78). Найбільш розвиненою є психотерапевтична служба Доне-

цької, Дніпропетровської, Харківської областей, республіки Крим, міста Києва, на долю яких припадає 97 кабінетів або 39 % від загальної кількості.

В більшості областей України здійснюється психотерапевтична допомога в госпіталах, спеціалізованих закладах радіаційного захисту населення, наркологічних диспансерах.

Спеціалізована психотерапевтична допомога дітям і підліткам здійснюється в містах: Євпаторії, Дніпропетровську, Запоріжжі, Луганську, Харкові, Чернівцях.

Сімейно-психологічне консультування проводиться в містах: Севастополі, Харкові, Чернівцях, Ялті.

Психопрофілактика і соціально-психологічна допомога робітникам промислових підприємств, пов'язаних з екстремальними умовами праці, здійснюються в містах: Донецьку, Запоріжжі, Луганську, Кіровограді, Херсоні, Харкові.

Підготовка лікарів-психотерапевтів ведеться кафедрами психотерапії і психіатрії Харківського інституту удосконалення лікарів, Кримського, Львівського медуніверситетів, Українським НІІ клінічної і експериментальної неврології і психіатрії.

### ***Невідкладні міри по реформі психотерапевтичної служби в Україні***

Виходячи з потреб України невідкладними мірами по реформуванню системи соціально-орієнтованої психіатрії, психотерапії і психопрофілактики повинні бути наступні:

1. Інтеграція системи психіатричної допомоги в загальносоматичні лікувально-профілактичні структури.
2. За рахунок масового зменшення ліжок в загальносоматичній сітці відкрити психосоматичні відділи місткістю 30-40 ліжок для лікування психосоматичних захворювань в структурі обласних і багатопрофільних міських загальносоматичних лікарень.
3. В структурі поліклінік відкрити психотерапевтичні кабінети із розрахунку 1 кабінет на 50000 дорослого і 25000 дитячого населення.
4. За 0,5 – 1 рік провести масову підготовку кадрів психотерапевтів з психіатрів, які будуть звільнятися при скороченні ліжок в психіатричних лікарнях, і направити їх в кабінети психосоматичної сітки. Це можна виконати силами вищезгаданих центрів, що не потребують додаткових сил та засобів.
5. Зберігаючи територіальний принцип госпіталізації хворих, за рахунок скорочення кількості ліжок організу-

- вати спеціалізовані відділи в структурі психіатричних лікарень; перш за все, реабілітаційні – для реконвалісцентів і відділи для психохроніків, які з різних причин не можуть бути виписані чи переведені.
6. Розробити положення про сертифікацію психотерапевтів: введення уніфікованої системи тестового контролю рівня знань, професійної компетентності і кваліфікаційних категорій кафедр університетів та кваліфікаційних МЗ України.
  7. Узаконити діяльність медичних психологів, розробити концепцію психологічної моделі психотерапії і визначити коло психотерапевтичних і психокорекційних заходів для медичних психологів.
  8. Організувати кадрове укріплення психотерапевтичної допомоги в структурі спеціалізованих диспансерів радіаційного захисту населення і підрозділів медицини катастроф.
  9. Прирівняти психотерапевтів за умовами роботи до заробітної плати психіатрів.
  10. Заборонити парамедичну практику в лікувально-профілактичних закладах України [1].

### **Основні напрями розвитку психотерапії в Україні**

Для визначення напрямків розвитку психотерапії необхідне базове розуміння того, що психотерапія є системою впливу на хворого, який опосередковується через психічну сферу.

Така концептуальна основа обумовлює об'єм методологічних підходів, структурно-організаційні форми і напрями розвитку психотерапії, які носять інтердисциплінарний характер і використовують медико-біологічні, психологічні, дидактичні і соціологічні підходи.

#### **1. Розвиток методів психотерапії.**

Оптимізація різних форм сугестивної психотерапії, їх диференційоване використання залежно від ведучих патологічних станів.

Диференційоване використання методів оперантного підкріплення біоадаптивного регулювання.

2. Адаптація, розробка методик і застосування раніше не використовуваних у вітчизняній психотерапії методів:

- психоаналітичні техніки; екзистенційний напрямок – гештальттерапія, недирективна терапія і ін.; біхевіоральна терапія – систематична десенсибілізація, імерсія, парадоксальна інтенція і ін.

3. Розробка і використання методик психотерапії, заснованих на прийомах народної і нетрадиційної медицини:

- методики, що базуються на культуро-філософських вченнях і системах фізичного виховання; методиках, заснованих на прийомах сугестивних, непрямих, психодинамічно-групових діяннях у народній медицині, шаманстві, знахарстві; методиках заснованих на контактних і дистантних методах, інформаційного впливу.

4. Розширення використання прийомів психотерапії в соматичній медицині.

5. Розширення психосоматичного напрямку використання психотерапії.

6. Розвиток психологічного консультування і психокорекційного напрямку.

7. Організаційно повинно бути прийнято те, що:

- психотерапевти працюють в лікувально-профілактичних закладах України і підпорядковуються адміністрації відповідних закладів;
- в науково-методичному і організаційному відношенні психотерапевти підпорядковуються відповідному головному спеціалісту обласного відділу охорони здоров'я;
- головні спеціалісти обласного відділу охорони здоров'я підпорядковуються і підзвітні головному психотерапевту МОЗ України і куратору відділу охорони психічного здоров'я МОЗ України;
- професійні регіональні товариства, асоціації, союзи психотерапевтів входять до складу відповідних регіональних секцій або безпосередньо в психотерапевтичну секцію Наукового Товариства неврологів, психіатрів і наркологів України.

Для надання психіатричної допомоги населенню України в територіальних лікувальних закладах проводиться лікувально-консультативний прийом психіатрів; для надання амбулаторної психіатричної допомоги населенню та проведення амбулаторного спостереження і лікування існує сітка психоневрологічних диспансерів в міських і сільських районах, в яких диспансерний звіт складає 887 988 чоловік, що складає 1 738 на 100 000 000 населення, всього ж у психіатрів в амбулаторних умовах спостерігається 1 176 920 чоловік, що складає 2304,1 на 100 000 населення. Для надання стаціонарної психіатричної допомоги в Україні функціонує 86 психіатричних і наркологічних лікарень на 53 443 ліжка, що складає 9,7% від всього фонду.



Загальна захворюваність в Україні складає 122 472,81 на 100 000 населення. В структурі загальної захворюваності психічні розлади складають 0,88% (522 на 100 000).

Щодо психічних розладів, то, перш за все, потрібно зауважити про психічне здоров'я дитини з перших днів після її народження, яке залежить від матері. «...Психіка раннього дитинства є в певному розумінні лише частиною материнської психіки, а пізніше, внаслідок спільної психологічної атмосфери в сім'ї, також і психіки батька. Перший психічний стан є станом злитності з психологією батьків. Власна психологія є лише в зародковому стані. Саме тому нервові та психічні порушення у дітей аж до середнього шкільного віку основані виключно на порушеннях психічної сфери батьків» [8]. Якщо мати здорова, то, діючи успішно, вона закладає основи сильного характеру і гармонійної особистості та сприяє її швидкому емоційному розвитку. При наявності стресу, депресії у молодій матері дитина отримує глибоку травму, яка перешкоджає формуванню здатності спілкуватися з людьми і базової довіри до людей і світу, використовуючи предмети, породжує сильну тривогу, що в подальшому призводить до психічних розладів. Це може призвести до деформації особистості та патологічної зміни характеру, розладів у поведінці. В подальшому житті дитина буде страждати від недобррозичливих стосунків з людьми, сприймати світ як вороже середовище. Здатність протистояти стресу в значній мірі залежить від того, наскільки мати зможе пристосувати зовнішнє середовище дитини до її індивідуальних особливостей. Кореляція між материнською часткою в адаптації подразників та здатністю самої дитини протистояти стресу складає + 0,85. У ранньому дитинстві повторні ситуації, які приводять до занепокоєння або напруження не роблять дитину здатною протистояти стресам. Дитина, яка інколи зазнає випробування труднощами, краще переносить стреси, ніж та, яка неодноразово відчувала напруження від негативних емоцій.

Психічне здоров'я дитини є результатом також розуміння та правильного виконання батьками своїх ролей. Якщо батьки міняються своїми ролями стосовно виховання дитини, то це негативно впливає на її емоційний стан. Результати досліджень показали, що в 24 сім'ях (із 85) спостерігалось своєрідне явище «рольового трансвестизму». У всіх цих сім'ях батько та мати ніби помінялись своїми місцями стосовно виховання дітей. Так, для матері було властиве дуже стримане, без зовнішніх проявів знаків любові, владно-вимогливе відношення до дітей. Батько,

навпаки, до останнього був емоційно відкритим, теплим, велелюбним і в більшості випадків дозвольним. Як у хлопчиків, так і у дівчаток була виявлена характерна клінічна картина в цілому у вигляді вираженого збудження, схильності до імпульсивності та obsесивних дій. Переважав високий ступінь незахищеності та психомоторної нестабільності. На цьому фоні може легко генералізуватися страх. В сім'ях дівчаток зустрічається ситуація, коли матері з холеричними рисами темпераменту негативно сприймають «повільність» та «впертість» доньок, які нагадують їм аналогічні риси батька, вони часто підганяють, сварять і кричать на них. Такі стосунки також є причиною порушення емоційної стабільності у дівчинки та є основою для формування схильності виникнення стресу в її подальшому житті.

«...Любов батьків один до одного лише й може народити, оживити, актуалізувати любов самої дитини; лише вона означатиме повне безоціночне прийняття дитини і формування в неї базальних особистісних новоутворень, таких як довіра до світу та ін. У випадку відсутності любові між особами, які починають нове життя, до кінця не розкривається і не кристалізується в новому створінні та потенційна вселюдська і всеприродня любов, яка втілена чи відбита в цих особах». Коли на початковому етапі життя дитини порушуються нормальні умови її розвитку, то це, як вважає К. Хорні, може сформувати невротичну потребу в любові. Вона виражається у надмірній потребі невротика, щоб його любили, шанували, визнавали і підтримували, щоб йому допомагали і давали поради, а також у надмірній чутливості до фрустрації цих потреб. В результаті «важкого розчарування в дитинстві», продовжує К. Хорні, невротик раз і назавжди викреслив із свого життя любов, прихильність і дружбу. За А. Адлером, невротик – це невпевнена в собі людина, яка ухиляється від вирішення життєвого питання; вона не покладається на себе і не несе в собі заряд оптимізму... Особливо негативно цей процес відбивається на невротичній жінці. Такі жінки не здатні розвивати свій творчий потенціал і таланти, ... а також народити і сформувати цілісну особистість. Для них характерний надмірний страх перед життям, перед любов'ю, надмірна базальна тривога; вони ніколи не поступаються, нічого не роблять для іншого. До себе вони відносяться, як до лютого ворога і відкрито зневажають себе. Характеризуючи таку особистість, А. Адлер наголошував, що джерелом формування її психоемоційних проблем є раннє дитинство: «життєвий план

такої людини, кінцева ціль, до якої вона прагне, і єдина особистість мають чітку форму вже на другому році життя. При цьому надзвичайно важливо, що ця єдина особистість існує не володіючи свідомим мисленням, без свідомої критики. Ця особистість виникла в умовах і ситуаціях, ... які внаслідок несприятливого впливу оточення неправильно розуміються і переоцінюються у своєму значенні. В період з трьох до п'яти років можна говорити про існування індивідуальної психіки, яка досягає відносної самостійності лише в кінці статевого визрівання. Дитина, яка в шість років поступає в школу, є в будь-якому розумінні продуктом своїх батьків. Правда, у неї є зародкова свідомість «Я», але вона ще абсолютно не може установити свою індивідуальність. Про це більш детально ми будемо говорити в подальших наших дослідженнях.

### **Список використаних джерел**

1. Артемюк В.И. Психотерапия взаимоотношений медперсонала с пациентами в условиях районной больницы / В.И. Артемюк // Вопросы пограничной психиатрии, психотерапии, медицинской психологии: Материалы научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения проф. И.З.Вельвовского, 75-летию основания Харьковского института усовершенствования врачей и 135-летию курорта «Березовские минеральные воды» (Харьков, 4–5 июня 1998 года). – Х., 1998. – 88 с.
2. Bondar T. English Communication – A Practical Approach to Improve Your Critical Thinking and Communication Abilities. К., 2004. – 135 p.
3. Максименко С.Д. Генетико-психологічні витоки розвитку і саморозвитку особистості. Актуальні проблеми психології: психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д.Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Том. X, Вип. 7. – 600 с.
4. Мамчур І.А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічно орієнтованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Інна Анатоліївна Мамчур. – К., 2007. – 20 с.
5. Пезешкиан Н. Психосоматическая медицина и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М., 1996.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М., 1994.

7. Юнг К. Психологические типы /К. Юнг // Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М., 1982 – С. 199-218.
8. Юнг К. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. нем. – М.: Канон, 1994. – 336 с.

In this article the interpersonal culture of people with psychogenic disorders in the professional activity of medical workers somatic in the psychological literature were analyzed; the main factors of total neurology as the means of organization of medical activity were characterized; the development of psychogenic and psychosomatic diseases as for conditions and factors of human activity in psychological science, the basic factors of total neuroticism as a means of organizing medical practice.

**Key words:** psychogenic diseases, psychosomatic diseases, psychosomatic phenomena, anxiety, neurology, psychosis, psychoneuropathology.

*Отримано: 21.09.2012 р.*

УДК: 159.922.2.533

*Н.Є.Гоцуляк*

## **Вплив умов тестування на виконання інтелектуальних тестів і тестів здібностей**

Стаття присвячена аналізу проблем, які постають як перед викладачем, так і перед тими, хто навчається, у ході застосування такої форми контролю, як тестування. Окрема увага приділяється класифікації тестів та особливостям складання завдань для створення надійного, збалансованого інструмента оцінки успішності оволодіння визначеними навчальними дисциплінами. Систематичне проведення контрольних заходів за допомогою складених на вищому рівні інструментів контролю дозволяє вузами формувати висококласних фахівців у різних галузях знань, спроможних застосовувати накопичений багаж знань.

**Ключові слова:** тест, тестування, інтелектуальний тест, здібності, освітній стандарт.

Статья посвящена анализу проблем, которые возникают как перед преподавателем, так и перед теми, кто обучается, во время использования такой формы контроля, как тестирование. Отдельное внимание отво-

дятся классификации тестов и особенностям составления надёжного, сбалансированного инструмента оценки успешности овладения учебными дисциплинами. Систематическое проведение контрольных мероприятий с помощью составленных на высшем уровне инструментов контроля позволяет ВУЗам формировать высококлассных специалистов в различных областях знаний, пригодных применять накопленный багаж знаний.

**Ключевые слова:** тест, тестирование, интеллектуальный тест, способности, стандарт образования.

Виникнення тестологічних процедур обумовлено потребою зіставлення індивідів за рівнем розвитку ступеня виразності різних психологічних якостей. Засновники тестування – Ф. Гальтон, Ч. Спирман, Дж. Каттел, А. Бине, Т. Симон. Сам термін «розумовий тест» впровадив Каттел у 1890 р. Тестування (англ. test – іспит, перевірка) – це експериментальний метод психодіагностики, застосовуваний в емпіричних соціологічних дослідженнях, а також метод виміру й оцінки різних психологічних якостей, знань і станів індивіда. Початок розвитку сучасної тестології як масового застосування тестів на практиці пов'язано з ім'ям французького лікаря Біне, що розробив у співавторстві із Симоном метричну шкалу розумового розвитку, відому під назвою «тест Біне-Сімона».

В багатьох країнах світу тест використовується в усіх галузях діяльності людини. Тестування проводять у дитячому садку, у школі, визначаючи рівень знань і таланти школяра, при прийомі на роботу та впродовж праці, узагальнюючи психічний склад індивідуума та його розумові здібності. Але основне застосування тестів в педагогіці – перевірка знань школярів та студентів.

Методи навчання в їхніх традиційних варіантах іноді підрозділяються на методи викладання, методи навчання і методи контролю [8].

Педагогічний контроль виконує цілий ряд функцій у педагогічному процесі: оцінну, стимулюючу, розвиваючу, навчальну, діагностичну, виховну та ін. Процес контролю – це одна з найбільш трудомістких і відповідальних операцій у навчанні, що пов'язана з гострими психологічними ситуаціями як для учнів, так і для викладачів. З іншої сторони його правильна постановка сприяє поліпшенню якості підготовки фахівців [1].

У сформованому педагогічному процесі розрізняють кілька видів контролю: попередній, поточний, тематичний, граничний, підсумковий [8].

Систему контролю утворюють іспити і заліки, усне опитування, контрольні роботи, колоквиуми, реферати, семінари, лабораторні роботи, звіти з виробничої практики. Такі методи контролю успішності студентів у наш час використовують більшість навчальних закладів. Вибір форм контролю залежить від мети, змісту, методів, часу і місця [6].

Перераховані методи діагностування успішності учнів мають визначені недоліки. Розглянемо деякі з них:

1) можуть виникати труднощі, пов'язані з особливостями викладацької роботи:

- досить часто виявляється розбіжність вимог різних викладачів, відмінності в їхньому рівні суворості при оцінці тої самої відповіді;
- розходження у професійній кваліфікації;
- при організації поточних перевірок знань великого числа студентів, коли оцінювання проводиться, головним чином, лише за формальними критеріями, спостерігається завантаженість викладача малотворчою роботою, пов'язаною з великим обсягом інформації, що потрібно підготувати, обробити і проаналізувати за відносно короткий проміжок часу;
- можлива неупередженість викладача (з психологічних та інших причин) до оцінки відповідей деяких студентів;
- іноді оцінки, що виставляються студентам, виявляються недостовірними через побоювання викладача, що вони будуть використані для оцінювання роботи самого викладача.

2) труднощі, пов'язані зі специфікою традиційної форми перевірки знань, зокрема відсутність чітко сформульованих стандартів знань і конкретно окреслених обсягів умінь, достатніх для кожної позитивної оцінки (часто викладач яку оцінку поставити – «незадовільно» чи все-таки можна оцінити як «задовільно»).

3) труднощі зі сторони студентів: використання шпаргалок, списування, «взаємодопомога» на іспиті, що спотворює вірогідність оцінки знань студентів і заважає викладачу об'єктивно глянути на якість своєї педагогічної роботи.

4) відсутність об'єктивних критеріїв оцінки й ефективних механізмів порівняння результатів навчання з даною дисципліною (спеціальності) у різних вузах, що особливо актуально для вироблення вірної стратегії підготовки кадрів. Методика прийому екзаменів з 3-4 питань у квитку не дозволяє оцінити повноту освоєння матеріалу і провокує списування.

На сучасному етапі, при оцінці знань студентів, перераховані проблеми в більшості знищуються при використанні такої форми контролю, як тестування.

Для діагностики успішності навчання розробляються спеціальні методи, що різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами і навіть тестами вчителя (під останніми можуть розумітися тести, що призначені для діагностики професійних якостей педагогів).

У літературі зустрічається наступне визначення тестів досягнень: це досить короткі, стандартизовані чи нестандартизовані проби, іспити, що дозволяють за порівняно короткі проміжки часу оцінити викладачами і студентами результативність пізнавальної діяльності студентів, тобто оцінити рівень і якість досягнення кожним студентом цілей навчання [8].

Тести досягнень призначені для того, щоб оцінити успішність оволодіння конкретними знаннями і навіть окремими розділами навчальних дисциплін, і є більш об'єктивним показником навченості, ніж оцінка.

Тести досягнень відрізняються від власне психологічних тестів (здібностей, інтелекту). Їхня відмінність від тестів здібностей полягає, по-перше, в тому, що з їх допомогою вивчають успішність оволодіння конкретними, обмеженими визначеними рамками, навчальним матеріалом, наприклад, розділом чи курсом з англійської мови. На формуванні здібностей (наприклад, просторових) вплив навчання також позначається, але воно не є єдиним чинником, що визначає рівень їхнього розвитку.

По-друге, розходження між тестами визначаються цілями їхнього застосування. Тести досягнень застосовуються для оцінки успішності оволодіння конкретними знаннями з метою визначення ефективності програм, підручників і методів навчання, особливостей роботи окремих учителів, педагогічних колективів тощо, тобто за допомогою цих тестів діагностують минулий досвід, результат засвоєння тих чи інших дисциплін.

Разом з тим не можна заперечувати, що тести досягнень також можуть деякою мірою передбачати темпи просування учня в тій чи іншій дисципліні, оскільки наявний на момент тестування високий чи не високий рівень оволодіння знаннями не може не відбитися на подальшому процесі навчання.

Для того, щоб правильно відповісти на питання, що входять у тест досягнень, необхідні знання конкретних фактів, дат тощо. Старанний студент, що володіє гарною пам'яттю, без праці може знайти правильні відповіді у завданнях тесту досягнень.



Поряд з тестами досягнень, що призначені для оцінки засвоєння знань з конкретних дисциплін, розробляються і більш широко орієнтовані тести. Це, наприклад, тести для оцінки окремих навичок. Ще більш широко орієнтованими є тести для вивчення умінь, що можуть знадобитися при оволодінні дисциплінами, наприклад, навички роботи з підручником, математичними таблицями, енциклопедіями і словниками.

За формою проведення тести можуть бути індивідуальними і груповими, усними і письмовими, бланковими, предметними, апаратними і комп'ютерними, вербальними і невербальними. При цьому кожен тест має кілька частин: методичний посібник для роз'яснення роботи з тестом, тестовий зошит із завданнями і, якщо необхідно, апаратуру, лист відповідей (для бланкових методик), шаблони для обробки даних.

В інструкції наводяться дані про мету тестування, вибірку, для якої тест призначений, результати перевірки на надійність, способи обробки й оцінки результатів. Завдання тесту, згруповані в субтести (групи завдань, об'єднані однією інструкцією), містяться у спеціальному тестовому зошиті (тестові зошити можуть бути використані багаторазово, оскільки правильні відповіді відзначаються на окремих бланках). Якщо тестування проводиться з одним випробуваним, то такі тести зводяться індивідуальними, якщо з декількома – груповими. Кожен тип тестів має свої переваги і недоліки. Перевагою групових тестів є можливість охоплення великих груп випробуваних одночасно (до кількох сотень людей), спрощення функцій експериментатора (читання інструкцій, точне дотримання часу), більш однакові умови проведення, можливість обробки даних тощо.

Основним недоліком групових тестів є зниження можливостей в експериментатора домогтися взаєморозуміння з випробуваними, зацікавити їх. Крім того, при груповому тестуванні утруднений контроль за функціональним станом випробуваних, таким, як тривожність, стомлення та ін. Іноді для того, щоб зрозуміти причини низьких результатів з тесту якого-небудь студента, варто провести додаткову індивідуальну співбесіду. Індивідуальні тести позбавлені цих недоліків.

Тестування широке використовується в навчальних закладах для тренувального, проміжного і підсумкового контролю знань, а також для навчання і самопідготовки учнів.

Як уже зазначалося, результати тестування можуть виступати і як оцінка якості викладання, а також як оцінка самих матеріалів.

Не менший інтерес представляє вивчення результатів тестування для визначення якості чи лекції семінару [2]. Наприклад, у лектора паралельних кількох груп, і в усіх проведено тестування з розділу курсу. У тесті міститься визначена кількість теоретичних питань і практичних задач. Кожне питання відповідає якій-небудь темі. По цій же темі в тесті додається практична задача. Якщо студенти у всіх групах погано впоралися з яким-небудь теоретичним завданням і практичною задачею до цього питання, отже, на лекції і семінарах не приділено достатньої уваги цій темі (хоча необхідно враховувати, що групи нерівномірні з точки зору контингенту).

В даний час найбільш часто використовуються наступні варіанти тестових контрольних заходів [5]:

- «автоматичний», коли той, кого навчають, виконує завдання у безпосередньому діалозі з ЕОМ, результати відразу переносяться в блок обробки;
- «напівавтоматичний», коли завдання виконуються письмово, а відповіді зі спеціальних бланків вводяться в ЕОМ (рішення не перевіряються);
- «автоматизований», коли завдання виконуються письмово, рішення перевіряються викладачем, а в ЕОМ вводяться результати перевірки.

Особливістю перших двох є незалученість викладача до перевірки результатів іспитів. У цьому випадку, здавалося би, їхня об'єктивність підвищується. Однак, при цьому втрачається значна частина інформації, яку можна було б одержати при аналізі результатів тестування з використанням людського фактора.

У «автоматичному» режимі такої втрати можна уникнути. Але при використанні такого методу на сьогоднішній день можлива поява деяких специфічних проблем:

1) відсутність достатнього парку ЕОМ. Не всі навчальні заклади можуть дозволити собі обладнати класи комп'ютерним устаткуванням у достатній кількості;

2) відсутність навичок користування ЕОМ у тих, хто навчається. Іноді приходится працювати зі студентами, у яких з якихось причин немає достатньої комп'ютерної підготовки, чи вони взагалі ніколи не працювали з комп'ютером;

3) складність і коштовність розробки програмного забезпечення;

4) існує проблема розпізнання відповідей довільної форми у відкритих текстових завданнях.

Одним з найбільш актуальних напрямків розвитку комп'ютерних технологій в утворенні є розробка спеціалізованих систем перевірки знань студентів. Їхнє активне використання допомагає підтримувати потрібний освітній рівень студентів, надає викладачу можливість приділяти більше увагу індивідуальній роботі зі студентами.

В даний час комп'ютерне тестування успішно використовується при вивченні курсу «Інформатика». Після визначеного циклу лабораторних робіт студенту пропонуються тести по визначеній темі даного курсу. Тести містять у собі невеликі фрагменти програм, переглянувши які, студенти повинні визначити, що виконує даний фрагмент, і обчислити значення, отримане в результаті рішення даної задачі. Для виконання таких тестів студент повинен знати не тільки конструкції програмних операторів, але і вміння логічно мислити, а також аналізувати відповіді.

Під час контрольних заходів студент за комп'ютером відповідає на питання і наприкінці тестування одержує оцінку за п'ятибальною шкалою.

Раніше, при колишній системі, на проведення екзамену з курсу «Інформатика» було потрібно досить багато часу для опитування всіх студентів. В даний час теоретичною частиною іспиту є тестування. Для охоплення всієї теми в тесті пропонується 30–40 питань. Закінчивши проведення контролю, оцінку виставляє сама машина.

Після проведення статистичних досліджень з вивчення тестування як методу педагогічного контролю було виявлено, що в тесті має бути 15–20 завдань. Вони допомагають визначити, чи володіє студент основними поняттями, закономірностями, чи вміє правильно записати формули, а також як отримані знання допомагають йому при рішенні практичних задач.

Завдання пропонуються, як правило, з відповідями у «закритій формі», коли потрібно вибрати одну з декількох запропонованих, або відповідей у «відкритій формі», коли потрібно вставити пропущене слово. У випадку, коли відповідь однозначна, він оцінюється за двобальною системою – 1 чи 0, якщо завдання має кілька правильних відповідей, можливі три оцінки – 0; 0,5 і 1. Введення в тест завдань з різноманітними відповідями розвиває у студента потребу пошуку різних шляхів рішення задачі, що необхідно для досягнення основної мети навчання у ВНЗ – уміння самостійно вибирати спосіб виконання поставленої задачі.

Аналіз отриманих результатів показав, що протягом семестру у студентів, здатних до навчання, від тесту до тесту збільшується число повних відповідей на завдання з різноманітними

відповідями. На думку дослідників такої методики, курс вважається опрацьованим, якщо виконано 70% завдань.

Необхідно враховувати, що тести, створені з залученням комп'ютерних технологій, повинні бути максимально прості у використанні (особливо на ЕОМ), і не вимагати спеціальної підготовки для роботи з комп'ютером.

При створенні тестів виникають визначені труднощі в частині формування шкали оцінок правильності виконання завдань студентами.

Оцінка знань – один з істотних показників, що визначають ступінь засвоєння студентами навчального матеріалу, розвитку мислення, самостійності. Крім того, оцінка є основною у рішенні питань про призначення стипендії і її розміру, переведенні з курсу на курс, видачі диплома. Оцінка повинна спонукати студента до підвищення якості навчальної діяльності.

В існуючих системах тестування передбачається, що викладач-екзаменатор заздалегідь вибирає визначену шкалу оцінок, тобто встановлює, наприклад, що, якщо випробуваний набирає від 31 до 50 балів, то він одержує оцінку «відмінно», від 25 до 30 балів – «добре», від 20 до 24 – «задовільно», менш 20 – «незадовільно».

Очевидно, що при формуванні такої шкали оцінок велика частка суб'єктивізму, оскільки тут багато чого буде залежати від досвіду, інтуїції, компетентності, професіоналізму викладача. Крім того, вимоги, пропоновані різними викладачами до рівня знань студентів, коливаються в дуже широких межах.

Сьогодні часто зустрічається метод «проб і помилок» при формуванні шкали оцінок. Тому реальні знання учня не одержують об'єктивного відображення – як негативні наслідки – знижується стимулюючий вплив екзаменаційної оцінки на пізнавальну діяльність студента, на якість навчального процесу в цілому.

У деяких тестових системах оцінювання результатів робиться тільки за фактом правильності відповіді, тобто хід рішення в задачі не перевіряється і не оцінюється [5]. Для таких завдань у комп'ютер вводиться відповідь, що і порівнюється з еталоном. У даному випадку, як показали дослідження, найбільш зручною є десятибальна шкала. Її переваги полягають у тому, що вона більш «докладна», ніж п'ятибальна, а також легко здійснюється психологічна адаптація, тому що на практиці багато викладачів неформально розширюють шкалу, використовуючи дробові оцінки (з мінусом і плюсом).

При складанні завдань тесту слід дотримуватися низки правил, необхідних для створення надійного, збалансованого інстру-

мента оцінки успішності оволодіння визначеними навчальними дисциплінами. Необхідно проаналізувати зміст завдань з позиції рівної презентації в тесті різних навчальних тем, понять, дій і т.д. Тест не повинен бути перевантажений другорядними термінами, несуттєвими деталями з акцентом на механічну пам'ять, що може бути задіяна, якщо в тест включати точні формулювання з підручника або фрагменти з нього. Завдання тесту повинні бути сформульовані чітко, коротко і недвозначно, щоб всі учні розуміли зміст того, що в них запитується. Важливо простежити, щоб жодне завдання тесту не могло служити підказкою для відповіді [8].

Варіанти відповідей на кожне завдання повинні підбиратися таким чином, щоб виключалися можливості здогаду, відкидання свідомо неправильної відповіді.

Важливо обирати найбільш прийнятну форму відповідей на завдання. З огляду на те, що питання, яке задається, повинне бути сформульовано стисло, бажано також коротко та однозначно формулювати відповіді. Наприклад, зручна альтернативна форма відповідей, коли учень повинен підкреслити одне з перерахованих рішень «так», «ні».

Задачі для тестів повинні бути інформативними, відпрацьовувати одне чи кілька понять формули, визначення і т.д. При цьому тестові задачі не можуть бути занадто громіздкими чи занадто простими. Варіантів відповідей на задачу має бути, по можливості, не менш п'яти. Як невірні відповіді бажано використовувати найбільш типові помилки [10].

Одним з недоліків тестового методу контролю знань студентів є те, що створення тестів, їхня уніфікація й аналіз – це велика кропітка робота.

Щоб довести тест до повної готовності для застосування, необхідно кілька років збирати статистичні дані, хоча б з потоком студентів 100–120 чоловік [2].

Досить часто зустрічається значний суб'єктивізм у формуванні змісту самих тестів, у доборі і формулюванні тестових питань, багато чого також залежить від конкретної тестової системи, від того, скільки часу приділяється на контроль знань, від структури включених у тестове завдання питань і т.д.

Але не дивлячись на зазначені недоліки тестування як методу педагогічного контролю, його позитивні якості багато в чому говорять про доцільність використання такої технології в навчальних закладах.

До переваг варто віднести:

- велика об'єктивність і, як наслідок, більш позитивний стимулюючий вплив на пізнавальну діяльність студента, учня;
- виключається негативний вплив на результати тестування таких факторів як настрої, рівень кваліфікації характеристики конкретного викладача;
- орієнтованість на сучасні технічні засоби, на використання комп'ютерних (автоматизованих) навчальних систем;
- універсальність, охоплення всіх стадій процесу навчання.

Отже, ми можемо зробити висновок, що тестування багатофункціональне. Воно дозволяє швидше зрозуміти, як далі працювати зі студентом, а також допомагає лектору скорегувати курс. Але необхідно зазначити, що тестування не дає змоги одержати усі необхідні характеристики, наприклад, такі показники, як вміння конкретизувати свою відповідь прикладами, знання фактів, вміння зв'язно, логічно і висловлювати свої думки. Це свідчить про те, що тестування повинно співвідноситися з іншими (традиційними) формами і методами перевірки. Вірно діють ті педагоги, які, використовуючи письмові тести, дають можливість студентам усно обґрунтувати свої відповіді.

У підсумку варто підкреслити, що використання з 1 курсу тестування студентів допоможе об'єктивно провести атестацію ВНЗ, що проводиться з метою установлення відповідності змісту, рівня і якості підготовки випускників вимогам державних освітніх стандартів.

Систематичне проведення контрольних заходів за допомогою складених на вищому рівні інструментів контролю дозволяє вузам формувати висококласних фахівців у різних галузях знань, придатних застосовувати накопичений багаж знань.

#### **Список використаних джерел**

1. Айнштейн В.Г. Про адекватность экзаменационных оценок/ В.Г. Айнштейн, И.Г. Гольцова//Высшее образование в России. – №3, 1993. – С. 40–42.
2. Аллахвердиева Д.Т. Опыт использования тестов для дидактической экспертизы обучения //Высшее образование в России. – №2, 1993. – С. 102 – 104.
3. Антипенко Н.Ф. Информатика в інженерно-технічних ВУ-Зах / Н.Ф. Антипенко// Підвищення ефективності навчально-виховного процесу: Нові ідеї, форми, методи: Матеріали науково-методичної конференції. Омськ, 23 – 27 березня 2008 р. – Омськ: Изд-во Сибаци, 2008. – 156 с.

4. Кирилкин А. Можно ли бороться с «шпаргализацией» / А. Кирилкин. – М.: Высш.шк., 2000. – 156 с.
5. Куклін В.Ж. Про комп'ютерну технологію оцінки якості знань / В.Ж. Куклін. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 146–153.
6. Рогінський В.М. Абетка педагогічної праці [Посібник для починаючого викладача технічного вузу] / В.М. Рогінський. – К.: Вищ.шк., 2000. – 170 с.
7. Подласий І.П. Педагогіка / І.П. Подласий. – К., 2009. – 458 с.
8. Садовничий В.А. Комп'ютерна система перевірки знань студентів / В.А. Садовничий//Вища освіта Росії. – №3. – 2004. – С. 20–26.
9. Смірнов С.Д. Педагогіка і психологія вищої освіти: Від діяльності до особистості: [Навч. посібник] / С.Д. Смірнов. – М., 1995 – 271 с.
10. Хубаев Г. Про побудову шкали оцінок у системах тестування Г. Хубаев//Вища освіта Росії. – №1, 2006. – С. 122–125.
11. Щапов А. Тестовий контроль у системі рейтингу / А. Щапов, Н. Тихомирова, С. Іржиків, Т. Лобова//Вища освіта Росії. – №3, 1995. – С. 100–109.

The article is devoted to the problems which teachers and students are faced with when using testing as a form of control. Particular attention is paid to the classification of tests and particulars in their forming up as to form balance instrument for learning process marking. Systematic control measures using the compound at the highest level instrument control allows VNZam generate highly qualified specialists in various fields of knowledge suitable to apply accumulated knowledge base.

**Keywords:** test, testing, intellectual test, skills, learning standard.

*Отримано: 12.10.2012 р.*



## **Психологічний аналіз змістово-функціонального наповнення терміна «психологічний захист» у контексті самоприйняття особистості**

У статті йдеться про змістову та функціональну семантику терміна «психологічний захист» у контексті самоприйняття особистості. Встановлено змістове і діяльнісне наповнення дефініції, висвітлено основні підходи до її інтерпретації. Встановлено, що адекватність і доречність застосування психозахисту культивує позитивне стверджуюче прийняття себе та дозволяє розширити репертуар просоціальних моделей поведінки, спрямованих на забезпечення успішного загальноособистісного розвитку.

**Ключові слова:** особистість, психологічний захист, механізми психозахисту, змістове й функціональне наповнення терміна, самоприйняття.

В статье идет речь о смысловой и функциональной семантике термина «психологическая защита» в контексте самопринятия личности. Установлено смысловое и деятельностное наполнение дефиниции, отражены основные подходы к ее интерпретации. Установлено, что адекватность и уместность применения психозащиты культивирует позитивное утвердительное принятие себя и позволяет расширить репертуар просоциальных моделей поведения, направленных на обеспечение успешного общеличного развития.

**Ключевые слова:** личность, психологическая защита, механизмы психозащиты, смыслово-функциональное наполнение термина, самопринятие.

**Постановка проблеми.** Складності життєіснування пересічної особистості в мінливому економічному, політичному, культурологічному просторі нашого суспільства призводять до виникнення багатьох психологічних проблем. Однією з найважливіших є нагальна потреба усвідомлення людиною себе в поціновуваних ролях і статусах, позитивна самоакцептація, однак дискомфортний тиск багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників та обставин досить часто істотно гальмує або й унеможлиблює повноцінний перебіг цього процесу. Ледь не на всі дискомфортні втручання у власний внутрішній світ особистість мимоволі чи й

свідомо активно застосовує різноманітні механізми психологічного захисту, що дозволяють їй відгородитися з певною мірою успішності від агресивних, виснажливих та інших негативно емоційно заряджених впливів.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Наші концептуальні підходи до трактування змістово-функціональної семантики психологічного захисту особистості базуються на аналізі теоретичного доробку багатьох учених (М.Гавриленко, Р. Грановська, В.Журбін, О. Карпов, Е. Кіршбаум, Н.Нікольська, Г. Тарт, О. Чумакова, М. Юркова, R. Plutchik, Н. Kellerman та ін.). Низка дослідників вважає, що захисні функції особистісної самості не лише прижиттєво формуються упродовж психогенези, але і заучуються та набуваються у процесі реальної взаємодії з іншими людьми, насамперед з найближчим референтним мікродовкіллям, значущими іншими – однолітками, друзями, батьками [1; 2; 3; 4; 5]. Безпосередній конкретний набір захисних механізмів визначається типовим характером і специфікою цієї взаємодії та силою емоційних переживань, які його супроводжують. З плином часу та завдяки ускладненню мережі міжособистісних взаємин, а також через зміну їхнього характеру відбувається певна апробація, адаптація, усталення та модифікація захисної сфери особистості й системи її психозахисних механізмів. У процесі формування розімкнутого комунікативного простору, набуваються нові статусно-рольові пріоритети особистості та моделі спілкування, в яких виникають, реалізуються і змінюються захисні механізми, впливаючи різним чином насамперед на захист власного Я від психоемоційних та інших втручань. З метою отримання універсального наповнення дефініції, що концентрує в собі змістові та функціональні особливості психозахисту, називають багато критеріїв, за якими класифікують захисні механізми: блокування чи викривлення інформації; міра активності особистості у формуванні захисту; особливості переробки інформації, яка не повинна бути доведена до свідомості; природа перепон, з якими зіштовхується суб'єкт; результат захисту – досягнення винагороди чи уникнення небезпеки; базисність чи вторинність захистів тощо [1; 2; 3; 5].

За характером фрустраторів, проти яких спрямовані захисні механізми, їх поділяють на такі, що спрямовані проти зовнішніх негативних чинників, і механізми, спрямовані проти внутрішніх фрустраторів. За А. Фройд, проти внутрішніх фрустраторів використовуються насамперед такі захисні механізми, як репресія (придушення) (супресія); регресія; формування реакції;

ізоляція; заперечення (анулювання) здійсненої дії або того, що відбувається; проекція; інтроекція; звернення на власну особистість; перетворення на власну протилежність; сублімація. Згодом були запропоновані механізми, спрямовані проти зовнішніх фрустраторів: втеча від ситуації; заперечення; ідентифікація; обмеження Я [6].

Крізь призму гештальттерапії у контексті висвітлення способів переривання контакту була запропонована така класифікація: конфлюенція (злиття); інтроекція; проекція; ретрофлексія; еготизм; дефлексія (уникнення) [10].

На синтетичному перетині психоаналітичних і гештальт-психологічних положень Ф. Перлз трактує захисну активність людини як обов'язкове врахуванням її еволюційно-біологічного коріння, стверджуючи, що вона виникає на підставі сприйняття і розпізнавання небезпеки та необхідності безпосереднього контакту з джерелом цієї небезпеки. Водночас людина переживає небезпеку всередині себе, насамперед тоді, коли одна з частин власної особистості викликає ворожі почуття. У таких випадках психологічний захист спрямовується як проти небажаних думок, почуттів і відчуттів зсередини, так і проти нового знання зовні. Вчений писав: «Усе, що погрожує цілісній особистості або одній з її частин, сприймається як небезпека, як щось вороже, що повинно бути знищено. При цьому джерело небезпеки можна або зруйнувати, або постаратися уникнути його» [10, 77]. Аналізуючи проблематику психологічного захисту упродовж перебігу групового процесу, Дж. Мак-Лейш, В. Мейтсон і Дж. Парк викремлюють дисфункційний ефект прояву захисних механізмів і на підставі такого підходу пропонують класифікацію: механізми переміщення (перенесення, зміщення, регресія); механізми заперечення (ізолювання, заперечення, формування реакції); механізми ідентифікації (проекція); механізми конверсії (драматизація) [9].

Психологічний захист людини має розгалужену структурно-функціональну організацію. Термін психологічного захисту найширше тлумачиться і використовується для позначення будь-якої поведінки, яка позбавляє психологічного дискомфорту, від якого можуть сформуватися такі риси особистості, як негативізм, з'явитися «хибні» діяльності, змінитися система міжособистісних відносин. У вузькому сенсі термін використовується для позначення специфічної зміни функціональної семантики, змістового і діяльнісного пластів свідомості як результату задіяння низки захисних механізмів. Традиційна словникова дефі-

ніція захисту (нім. – Abwehr; франц. – defense; англ. – defence; ісп. – defensa; італ. – difesa; португ. – defesa; рос. – защита), маючи значну кількість змістових відтінків і модальностей, усе ж зводиться до визнання спільної семантики, що це є певна сукупність дій, спрямованих на зменшення або усунення будь-якої зміни, загрозової для цілісності та стійкості людини як біосоціального індивіда. Мова йде про захист особистісної самості від збудження (потягів) і особливо від уявлень (спогадів, фантазій), причетних до цього потягу, а також про захист від ситуацій, що породжують таке збудження, яке порушує душевну рівновагу та є неприємним для Я. Мається на увазі також захист від неприємних афектів, які виступають як причини або сигнали для захисту. Захисний процес здійснюється механізмами захисту, які в більшій або меншій мірі є інтегрованими в систему людської самосвідомості.

Загалом, серед базових, фундаментальних психологічних механізмів особистості психозахист є дуже складним і розгалуженим утворенням. Про його багаторівневу природу свідчить навіть поліваріантність тлумачення самого терміна. Зокрема О. Романова і Л. Гребенніков відзначають: «Показовим є той факт, що серед авторів немає єдності з питання, скільки ж механізмів захисту існує в людини. Наприклад, в оригінальній монографії Анни Фрейд запропоновано 15 механізмів захисту. Колеман, автор підручника з патопсихології, пропонує список із 17 захисних механізмів. У словнику-довіднику з психіатрії, опублікованому Американською Психіатричною Асоціацією, опублікованому в 1975 році, налічуються 23 механізми захисту. У словнику-довіднику з психологічного захисту Вайллента їх нараховується 18. Цей перелік можна продовжувати...» [5, 7].

Вважається, що на рівні ортодоксально-психоаналітичного аналізу феномен психологічного захисту детально вперше був описаний З. Фройдом як примат несвідомого, інстинктивного, переважно сексуального першопочатку, який у результаті зіткнення із захисними механізмами свідомого «Я» (внутрішньою цензурою) піддається різноманітним перетворенням – витісненню, сублімації тощо. Як відомо, типова, загальна риса форм психологічного захисту особистості – це неусвідомлюваність. Зовнішні прояви вторгнення захисних механізмів у нормальне психічне життя людини досить різноманітні та виявляються як у змінах самої поведінки, так і в її інтерпретаціях. Отримавши неприємну інформацію, людина може негайно знизити її значущість (за типом «не дуже й хотілось»), або змінити рівень своїх

домагань внаслідок усвідомлення неможливості їх реалізації, або витіснити із розгляду факти, пов'язані з діями, які вона не хоче виконувати. З цього приводу З. Фройд писав, що в теорії психоаналізу ми, не вагаючись, припускаємо, що напрямок розумових дій автоматично регулюється принципами задоволення. Іншими словами, ми вважаємо, що хід цих подій постійно запускається напругою незадоволення, і він отримує такий напрямок, кінцевий вихід якого збігається із зменшенням цієї напруги або виробленням задоволення [7].

Актуальні проблеми, спірні питання про змістові характеристики механізмів психологічного захисту по-різному вирішуються представниками різних шкіл. Так, у традиціях неофрейдизму визнається необхідність реалізації психологічного захисту при виникненні у суб'єкта почуття власної неповноцінності, загрози цінності й значущості особистості. Персоналістські теорії вважають психологічний захист наслідком суперечностей у структурі «Я». Остаточна мета захисного процесу є досягненням узгодженості між реальним змістом свідомості та Я-концепції. У радянській психології проблеми психологічного захисту розроблялися з позицій марксистського вчення про особистість; психологічний захист виступав як прояв взаємодії суб'єкта з оточенням у ситуаціях можливого або дійсного неуспіху діяльності та реалізації потреби бути повноцінною особистістю. Сьогодні науково-психологічних підходів позначене активними інтегративними підходами до вирішення цієї нагальної проблеми [1; 2; 3; 4; 5; 8]. Зважаючи на таку багатогранність розуміння психологічного захисту в психологічній науці, ми дотримуємося традиційного визначення психологічного захисту як сукупності несвідомих психічних процесів, що забезпечують охорону психіки особистості від небезпечних негативних та деструктивних дій внутрішньопсихічних і зовнішніх імпульсів. Слід відзначити, що психологічний захист є особливою формою несвідомої психічної активності, яка дозволяє полегшити хоча б на деякий час конфлікт та зняти напругу, а в конкретних ситуаціях так змінити смисл подій і переживань, щоб не нанести травми уявленням про себе.

Виходячи із семантичного аналізу слова «захист», В. Штроо вважає, що для різнобічного осмислення і встановлення суті цього поняття у психологічному плані потрібно дати відповіді на такі запитання: 1) що захищається? (предмет захисту); 2) проти чого створений або спрямований захист? (об'єкт захисту); 3) яким чином організовується захист? (засоби захисту); 4) який

результат захисту? (ближні і віддалені наслідки захисту); 5) у чому специфіка психологічного захисту, на відміну від інших типів захисту? Не претендуючи на всебічну повноту і глибину формулювання, автор пропонує таку дефініцію: «Психологічний захист – система процесів і механізмів, спрямованих на збереження одного разу вже досягнутого (чи на відновлення втраченого) позитивного стану суб'єкта» [8, 59]. Агентом психологічного захисту є деякий суб'єкт (незалежно від рівня розгляду – індивідуальний, груповий, громадський та ін.), предметом – стан суб'єкта, що оцінюється як позитивний, об'єктом – усе, що загрожує порушенням або перешкоджає відновленню цього стану. Спосіб і тип засобів захисту, які обираються в даному конкретному випадку, складають конкретний захисний механізм. Цілі захисту: ближня – зберегти позитивний стан, віддалена – утримати такий стан якомога довше. Психологічна специфіка зумовлюється природою предмета захисту (суб'єктивний стан), а також засобів як символічних дій, що виробляють зміни не стільки у реальному предметному, речовому світі, скільки у світі суб'єктивних значень і сенсів. На думку В.Штроо, ключовим моментом є те, що чинники виникнення, закріплення і подальшого відтворення будь-якого захисного механізму лежать у характері соціальної взаємодії, в особливостях соціальної ситуації [8].

З метою висвітлення змістового та функціонального наповнення терміна «психологічний захист» ми здійснили його аналітичний огляд у кількох найрозповсюдженіших психологічних тезаурусах. Такий підхід дозволив не лише встановити типові й закономірні збіги-розбіжності у тлумаченні семантики цього поліфундаментального терміна, але й вийти на розуміння його тісного взаємозв'язку із самоприйняттям особистості. У «Словнику практичного психолога» С. Головін відзначає, що психозахист – це спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, система механізмів, спрямованих на мінімізацію негативних переживань, на усунення або зведення до мінімуму відчуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту, що ставить під загрозу цілісність особистості. Основною функцією психологічного захисту є відмежування сфери свідомості від негативних, травмуючих переживань. Подібні конфлікти можуть провокуватися як суперечливими настановленнями в самій людині, так і розузгодженням зовнішньої інформації та сформованого в неї образу світу й образу Я. Зазначається, що в широкому сенсі термін уживається для позначення будь-якої поведінки, що знімає психологічний дискомфорт, від якого можуть сформуватися такі

особистісні риси, як негативізм, з'являється «помилкові», змінюється система міжособистісних взаємин. У вузькому сенсі термін уживається для позначення специфічної зміни змісту свідомості як результату функціонування ряду захисних механізмів: пригнічення, заперечення, проєкції, ідентифікації, регресії, ізоляції, раціоналізації, конверсії та ін. Психозахист неодноразово описувався в художній літературі, але як особливе психологічне явище було спочатку вивчене у фрейдизмі. Прийнято підрозділяти психозахист на вдалий і невдалий, зокрема результат успішного захисту – припинення імпульсів, що провокують тривогу; невдалий захист не здатний зробити це і тому викликає їх постійне повторення [2].

У ще одному словнику [1] знаходимо, що психозахист є системою регуляторних механізмів у психіці, які спрямовані на усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних з внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Ситуації, що потребують психозахисту, характеризуються реальною або уявлюваною загрозою цілісності особистості, її ідентичності та самооцінці. Ця суб'єктивна загроза може породжуватися конфліктом суперечливих тенденцій усередині особи або невідповідністю інформації, що поступає ззовні, образу світу та образу «Я». Психозахист спрямований на збереження стабільності самооцінки людини, її образу «Я» й картини світу та досягається: 1) усуненням зі свідомості джерел конфліктних переживань або ж 2) їх трансформацією таким чином, щоб попередити виникнення конфлікту; 3) до механізмів психологічного захисту відносять також специфічні форми реагування (поведінки), що знижують гостроту переживання загрози або внутрішньоособистісного конфлікту. Психологічний захист виконує насамперед адаптаційну і регуляційну функції, а захисний стиль поведінки може бути адаптивним і дезадаптивним. Водночас адаптація і психологічний захист є різними психічними конструктами, які однак у реальній поведінці мають тенденцію діяти спільно. Окремі чинники, включені в комплекс адаптації, мають значущі зв'язки з механізмом психологічного захисту. Один або декілька механізмів психологічного захисту відіграють домінуючу роль, і є ядром адаптації особистості до ускладнених реалій життєдіяльності.

У контексті надання психологічної допомоги людині Б. Карвасарський у «Психотерапевтичній енциклопедії» стверджує, що психологічний захист як поняття набув істотного значення на всіх напрямках психології та психотерапії. При захворюван-



нях з біологічними механізмами розвитку хворобу завжди розглядали як результат дії шкідливих чинників і механізмів «фізіологічного захисту», спрямованих на відновлення порушеного гомеостазу організму. Автор пропонує розцінювати механізми як адаптивні та оберігаючі свідомість хворого від хворобливих відчуттів і спогадів, проте зазначає, що вони під час проведення психотерапевтичної роботи створюють певні перешкоди, опір переробці психотравмуючого змісту переживань. Саме поняття захисту, особливо за його необмеженого використання, може містити непорозуміння і потребує уточнень. Воно позначає одночасно і захист чогось, і самозахист. Варто розмежовувати різні параметри захисту, навіть якщо вони частково збігаються один з одним: це місце захисту – психічний простір, який виявляється під загрозою; персонаж, який здійснює захисні дії; його мета, наприклад, прагнення зберегти або відновити цілісність і постійність «Я» та уникнути будь-якого зовнішнього вторгнення, яке заподіює суб'єктові незадоволення; його мотиви й те, що сигналізує про загрозу і спонукає до захисту (афекти при цьому зводяться до сигналів, наприклад до сигналу тривоги); його механізми тощо [4].

Вдало систематизованою та функціонально насиченою є запропонована Л.Дьоміною та І. Ральніковою класифікація захисних механізмів за трьома показниками: 1) захисти, які опосередковують сприйняття інформації – «природні» – блокування інформації, несвідоме виключення її зі сфери свідомого: витіснення; придушення; аскетизм; нігілізм; 2) захисти, які опосередковують різноманітні форми викривлення (трансформації) інформації – «інтегративні» – пов'язані з несвідомою оцінкою змісту небажаної для психіки інформації, її змінами, неадекватністю оцінки тощо. В результаті дії цих механізмів особистість починає володіти неадекватною до реальності інформацією і жити у світі ілюзій: агресія; десакралізація; ідеалізація; проєкція; трансформація; ідентифікація; гра ролі; інверсія; реактивне утворення; зворотне відчуття; формування реакції; мартиризація; формування симптомів; гумор; емоційне вигорання; знецінювання; раціоналізація; компенсація; сублімація; субституція; фасад; маска; екранування; інтелектуалізація; інтроєкція; ретрофлексія; 3) захисти, що базуються на первинних примітивних формах психічних проявів – «ретрозахисти» – використовують механізми, які виникли в дитинстві, практично без змін. Схильність до цього типу захисту опосередковано свідчить про деяку особистісну й соціальну інфантильність людини. Цей тип

найближчий до розвитку деструктивних, інколи патологічних властивостей особистості, формуючи риси підпорядкування та залежностей: відступ; самозамкнення; дефлексія; окаменіння; втеча у віртуальну реальність/віртуальність; комплекс Іони; регресія; примітивні механізми; заперечення; розщеплення; проєктивна ідентифікація; парціальна перцепція; рухова активність; оглушення [3].

Загалом, аналіз численних досліджень з окресленої проблематики дав підстави стверджувати, що номенклатура захисних механізмів є неоднозначною і персонально специфічною, тобто індивідуальні психозахисні реакції людини на зовнішні інвазії щодо власного психоемоційного комфорту є унікальними й неповторними в певний конкретний момент психозахисної відповіді [1; 2; 3; 4; 5; 8]. Однак можна виділити певні типологічно подібні психозахисні реакції людини на типологічно подібні подразники (стресори, фрустратори, агресори тощо). Загальноновизнаними характеристиками захисних механізмів є те, що вони заперечують (спотворюють) реальність і діють насамперед на несвідомому рівні.

Отож, майже в усіх визначеннях психологічного захисту виокремлюється його змістова й діяльнісна домінанта – обертання людської свідомості й самосвідомості від несприятливих зовнішніх/внутрішніх втручань, конфліктів і проблем. По суті, *інтенсивність психозахисту і специфіка його механізмів дозволяють особистості по-різному прийняти себе (або не прийняти) на всіх рівнях психоструктури: сенсорному, когнітивному, конотативному та ін.* Самоприйняття, базоване на підставі самосприймання і саморозуміння особистості, є осягненням складної семантики існування власного «Я» і в процесуальному плані дозволяє структурувати внутрішній світ людини, встановити ієрархію всіх компонентів самості та забезпечити самоосмислення на рівні суб'єктної цілісності. Відчуваючи внутрішню дисгармонійність, яка призводить до різнопланових суперечностей, особистість намагається самостійно з'ясувати найважливіші причини (самопізнання) й одержати відносно достовірну інформацію (знання), а також обрати способи виходу із дискомфортної ситуації (досить часто найдоступнішим варіантом є якраз психозахист у всьому спектрі популярних на звичних для індивідуального застосування механізмів: регресія, сублимація, раціоналізація тощо). Цілісне й позитивне особистісне самоприйняття є однією із складових системи самоусвідомлення, тому разом із самооцінкою, образом «Я», Я-концепцією та іншими компонентами само-

свідомості активно вписується в загальну психоструктуру. *Психозахист виступає потужним симбіозом найрізноманітніших способів, засобів і механізмів оборони власного Я, що є еволюційно набутими упродовж онто- і соціогенезу та забезпечують біопсихічну «конгруентність» із широким природним і соціальним довкіллям.*

Самоприйняття особистості як базовий концепт самосвідомості формується упродовж індивідуального особистісного розвитку, зазнаючи численних випробувань та набуваючи різноманітних модифікацій. Традиційно самоприйняття розглядається як двобічна супідрядна єдність: парціальна і глобальна. Тому, якщо перший вид характеризується частковим, поетапним, ситуаційним, проміжним прийняттям (а отже, й захистом) власного Я, що фіксує лише певний рівень самовизнання й самоусвідомлення особистості, то другий означає недиференційоване, синтетичне, повномірне й остаточне прийняття людиною самої себе. Оскільки самоприйняття особистості залежить від сформованості її атрибутивного стилю, тобто манери і способу пояснювати все, що відбувається в житті, як усередині (почуття, думки, самооцінки тощо), так і ззовні (ставлення до інших людей, їхньої поведінки, оцінок тощо), а також від реакції на ці внутрішньо-зовнішні проблеми, то очевидною закономірністю постає необхідність вивчення континууму «самоприйняття – механізми психозахисту».

**Висновки.** Розвиток психозахисного самоприйняття як інтегрованої форми багатоманітних процесів самоусвідомлення відбувається крізь призму заломлення і розподілу семантично значущої для особистості інформації про себе. Однак така інформація, здебільшого зовнішня, часто буває упередженою, необ'єктивною, неповною та недосконалою, тому її слід упорядковувати і фільтрувати, щоб не завдати надмірних психоемоційних самопошкоджень і психотравм. Залучення механізмів психозахисту (проекція, витіснення, негативізм, заміщення, регресія тощо) призводить до накопичення значного обсягу значущої суб'єктивної інформації про себе й тим самим спонукає розвиток широкої самоакцептивної атрибутивності, що урізноманітнює загальне самоприйняття особистості, роблячи його повнішим, багатшим та з нижчим «полюсом» негативності. Адекватність і доречність застосування психозахисту культивує позитивне стверджуюче прийняття себе та дозволяє розширити репертуар просоціальних моделей поведінки, спрямованих на забезпечення успішного загальноособистісного розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Большой психологический словарь / Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998.
3. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. Учебное пособие / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
4. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – 3-е изд., перераб.и доп. – СПб.: Питер-Юг, 2006.
5. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
6. Фрейд А. Эго и механизмы защиты / Пер. с англ. М. Гинзбурга. – М.: Эксмо, 2003. – 256 с.
7. Фрейд З. Психология бессознательного. – 2-е изд. / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
8. Штроо В.А. Защитные механизмы: от личности к группе / В.А. Штроо // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С.54-61.
9. McLeish J., Matheson W., Park J. The psychology of the learningsgroup – L.: Hutchinson Univ. Library, 1975.
10. Perls F. S. Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalttherapie. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978. – S.77.

The article looks at semantic and functional semantics of the term «psychological defence» in the context of self-acceptance. It defines the semantic and functional meaning of the definition, and presents the main approaches to its interpretation. It was found that the adequacy and relevance of psychological defence cultivates positive confirming acceptance of self and can expand the repertoire of prosocial behavior to ensure successful general personal development.

**Keywords:** personality, psychological defence, mechanisms of психохисту, semantic and functional filling of term, selfacceptance.

*Отримано: 19.09.2012 р.*

## Створення життєвої перспективи особистості з позиції соціального конструктивізму

У статті представлено теоретичний аналіз теорії парадигми соціального конструктивізму та його витоків. Особлива увага приділена особливостям трактування реальності в епоху постмодернізму та постструктуралістським тенденціям у науці. Розкривається конструювання соціальної реальності у лоні даної парадигми. На прикладі життєвої перспективи особистості як соціальної реальності було розглянуто провідні чинники її конструювання.

**Ключові слова:** парадигма, соціальний конструктивізм, постмодернізм, постструктуралізм, життєва перспектива особистості.

В статье представлены теоретический анализ теории парадигмы социального конструктивизма и его истоков. Особое внимание уделено особенностям трактовки реальности в эпоху постмодернизма и постструктуралистским тенденциям в науке. Раскрывается конструирование социальной реальности в лоне данной парадигмы. На примере жизненной перспективы личности как социальной реальности было рассмотрено ведущие факторы ее конструирования.

**Ключевые слова:** парадигма, социальный конструктивизм, постмодернизм, постструктурализм, жизненная перспектива личности.

**Постановка проблеми.** Вже вкотре перед науковцями постає непросте та доленосне завдання – пошук та вибір майбутньої парадигми дослідження. Вивчаючи життєву перспективу особистості та умови її конструювання, ми опинилися перед вибором методологічної парадигми, призми аналізу даного явища. Беручи до уваги сучасний стан економічних та соціальних зрушень, питання життєвої перспективи особистості все частіше стає об'єктом дослідження різних наук про людину та суспільство. У філософії проблематика майбутнього людини розробляється у лоні футурології; економістами, соціологами та політологами розробляються прогнози, форсайти розвитку тих чи інших явищ. У динамічному і суперечливому світі людина стає осередком цих змін, вона опиняється у напруженому полі інформаційних потоків, соціально-економічних коливань. Поряд із цим «ринком людських ресурсів» (пропаганда західного суспільства) вимагає від людини високої особистісної самодисципліни, жит-

тестійкості та адаптивності. Питання особистісної ефективності є, мабуть, одним із найбільш популярним сьогодні. Науковці, які розробляють проблематику майбутнього, вбачають актуальність створення перспективи майбутнього у можливості зробити майбутнє якомога безпечнішим та комфортнішим.

**Постановка завдання.** Взявши до уваги вищевказані передумови, попередньо осмисливши особливості створення особистістю життєвої перспективи, та тенденції у сучасній психологічній науці, ми дійшли висновку, що виникає необхідність побудови нашого дослідження у постнекаласичному руслі, а саме у лоні соціального конструктивізму. Поштовхом до нашого дослідження стали напрацювання наукової школи Т.М.Титаренко (такі близькі поняття, як життєвий шлях, життєвий вибір, життєвий світ особистості тощо, були вже проаналізовані з позиції соціального конструктивізму) [10]. Однак, питання життєвої перспективи особистості потребує більшої уваги, тому метою нашого дослідження є здійснення аналізу життєвої перспективи особистості з позиції соціального конструктивізму.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Розробці проблематики соціального конструктивізму присвятили свої праці такі вчені: П. Бергер, С. Вулгар, Е. Гідденс, В. Латур, Т.Лукманн, Я. Хакінг та ін. Не можна залишити поза увагою розробки проблематики конструювання життєвої перспективи особистості у лоні соціологів в працях Е. Гідденса, Т. Парсонса, К. Поппера, П. Штомпки А. Шюца та ін..

У своїх напрацюваннях проблему життєвої перспективи розробляли такі зарубіжні вчені: А. Адлер, Е.Берн, Ш. Бюлер, Е.Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг, а також радянські та вітчизняні вчені К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко та ін.

Ми намагаємось зробити наші дослідження максимально практичними, наблизити науку до звичайної людини, вивчаючи особистість, не позбавляючи її контекстуальності. Тенденції розвитку сучасного суспільства вказують на перехід від даності, першобуттєвості норм та цінностей до їх ситуативної обумовленості. Те, що було першочерговим та цінним, за що ми готові були йти на самопожертву, вже наступної миті може втратити свою актуальність. Інформаційне перенасичення, швидкість постійного оновлення ситуативного обумовлення спонукає особистість до ризомного типу осмислення життя. Життя не «чекати-ме» на нашу реакцію, зміни будуть відбуватися навіть при умові

пасивності особистості (якщо рішення не прийме вона сама, його приймуть за неї). Однак, чи буде таке життя гармонійним?.. Численні дослідження вказують на те, що втрата автентичності побудови життєвого світу призводить до його дисгармонійності (Т.М. Титаренко), екзистенційного вакууму (В. Франкл, Е. Фромм). Звідси випливає важливість осмисленого планування життя, побудови життєвої перспективи.

**Виклад основного матеріалу дослідження та отриманих наукових результатів.** У межах нашої культури бажання «побачити» майбутнє ще здавна носить пасивний характер. Навіть у третьому тисячолітті не втрачають своєї популярності знахарки, чаклунки, відьми, які пророкують прийдешнє. Такі тенденції вказують на бажання людини полегшити екзистенційний тягар вибору та відповідального майбутнього. У життя сучасної людини втручається «Божа воля», «доля», «заздрість лихих людей», але на рівні з цими архаїчними впливами сучасна людина все частіше вдається до осмисленого планування майбутнього. Відповідь на складні запитання намагається дати стратегічне планування, тайм-менеджмент, тренінги особистісної ефективності, коучінг. Якщо порівняти вагу життєвих рішень середньовічної та людини третього тисячоліття, то ми побачимо, що сучасна людина змушена багатого частіше та оперативніше приймати життєво важливі рішення.

Життєва перспектива особистості – осмислена побудова майбутнього. Особистість оцінює теперішню ситуацію, співвідносить із минулим досвідом та своїми домаганнями. Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що життєва перспектива є важливою основою психологічного майбутнього особистості, насущна, онтологічна потреба планування життєвого шляху. Вона виступає як образ бажаного, усвідомлюваного можливого майбутнього життя за умов досягнення певних цілей (згідно К.А. Абульханової-Славської) [1] або як цілісна картина майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку програмованих й очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний сенс життя (згідно Є.І. Головахи) [3].

Будь-який пізнавальний процес можна трактувати як процес адаптації особистості до ситуації. Соціальний конструктивізм є відповіддю на тенденції, які відбуваються у сучасному світі, коли людина стає творцем свого життя, вона активно змінює сфери свого самоздійснення. Навколишній світ не існує сам по собі, він створюється соціальними суб'єктами, реальність стає продуктом суспільного досвіду. Відтак життєва перспектива стає відповідною інтерпретацією життєвої ситуації людини.



Оскільки у даній роботі ми розглянемо феномен життєвої перспективи особистості з позицій соціального конструктивізму, ми вважаємо за потрібне окреслити основні засади цього напрямку та його походження, що дозволить розглянути феномен життєвої перспективи особистості у вищезазначеному ключі.

Вивчення теорії соціального конструктивізму не мислиться без осмислення «його епохи» – постмодернізму. Час «після модерну» почав свій відлік ще на початку ХХ століття і відображає тогочасні структурні явища у світовому суспільно-культурному житті, представляє постнекласичний тип філософування. Уперше термін «постмодернізм» згадується в роботі німецького філософа Р. Панвіца «Криза європейської культури» (1914). Поширенню даного терміна ми завдячуємо таким філософам, як Ж. Дерріді, Ж. Батаю, М. Фуко. «Одою» постмодернізму стала відома праця Ж.-Ф. Ліотара «Стан постмодерну» (1979) [5].

Постмодерністи, переосмисливши буремний історичний досвід, зневірилися у можливості покращення світу, його впорядкування та осягнення. Відтак, у цьому новому хаотичному світі та суспільстві з його необмеженим потенціалом серійного відтворення й тиражування прогрес стає лише ілюзією. Створення нового перетворюється на варіювання та співіснування усіх можливих проявів буття. Попередні класичні форми переживають виснаження. На передній план виходить незалежна особистість, вона прагне поєднати взаємодоповнювані істини; сконструйована нею реальність стає фрагментарною, еkleктичною та пластичною. Тепер будь-що називається мистецтвом: це іронія, деканонізація, карнавальність, невизначеність... (згідно Ігаб Хассаном) [5].

Термін «постмодернізм» у сучасних гуманітарних, а останнім часом і в технічних, науках вживається досить часто. Основними поняттями, якими оперують прихильники цього напрямку, є: «світ як хаос», «постмодерністська чутливість», «світ як текст», «свідомість як текст», «криза авторитетів», «суперечливість», «дискретність», «фрагментарність», «інтертекстуальність», «авторська маска», «подвійний код» тощо [8].

Філософським підґрунтям постмодернізму виступає постструктуралізм. Саме тому, розглядаючи парадигму соціального конструктивізму, ми не можемо залишити поза увагою досягнення постструктуралізму та деконструктивізму. У межах даних напрямків об'єктом розгляду та аналізу стає контекст і сукупність індивідуальних явищ і рис, які стоять за текстом та визначають його. Це ті елементи тексту, які постають як несистемні,

унікальні, які виходять за межі впорядкованості, постають як випадковість. У постструктуралізмі замість індивідуального суб'єкта, який притаманний структуралізму та екзистенціалізму, на перший план виходить колективне «Я», мала група однодумців. Для нього властива реконструкція, децентрація, дискурсивний аналіз мови культури, інтерпретація простору культури як знакової системи, яка складається з тексту. Як висловився Ж. Дерріда, «нічого не існує поза текстом», реальність набуває контекстуального характеру [6], [4].

Соціальний конструктивізм стає парадигмальним продуктом постмодерну. Він був розроблений американськими соціологами П.Бергером і Т.Лукманом. У своїй праці «Соціальне конструювання реальності. Трактат з соціології знання», яка стала популярним соціологічним виданням в США вченим вдалося розвинути класичні ідеї Е. Дюркгейма та Дж. Г. Міда, та поєднати їх із феноменологією А. Шюца та ідеями К. Мангейма. Ця ідея знайшла численних adeptів у західній науці та через тридцять років поширилася у вітчизняній психології.

Суть парадигми соціального конструктивізму полягає в тому, що певне знання (а в нашому випадку це – життєва перспектива особистості) та його зміст не можуть бути встановлені без прийняття до уваги умов, при яких це знання було створене. У парадигмі соціального конструктивізму соціокультурні, політичні, інституційні, комунікативні аспекти побудови життєвої перспективи не тільки отримують поглиблений розвиток, але і враховуються як ключові фактори її інтерпретації. Науковцями Б. Барнсом і Д. Блуром були сформульовані два принципи, які були прийняті плеядою теоретиків у якості основоположних принципів соціального конструктивізму, які підкреслили всю його специфіку. Представлені в рамках даної парадигми способи аналізу, які опираються на принципи неупередженості та симетрії (врахування контекстуальності отриманого знання), дозволяють розглядати соціальний конструктивізм швидше, як широку програму рефлексії невідповідності між «озвученими» людиною і реально існуючими цінностями та установками пізнання. Способи аналізу, що надаються соціально-конструктивістською парадигмою, дозволяють детально розглянути такі ключові фактори побудови життєвої перспективи, як соціокультурні, політичні, інституційні, комунікативні тощо. Соціальний конструктивізм відкриває можливість розгляду соціальних взаємодій та контекстів, які лежать в основі конструювання життєвої перспективи особистості. Так, Т. Лукман підкреслює

«неможливість схоплення» сконструйованих в рамках повсякденних практик установок, які згодом трансформуються у провідні фактори, які впливатимуть на об'єкт дослідження. Фокус уваги сучасних соціальних психологів змістився під впливом соціально-конструктивістської парадигми. Акцент перейшов з окремих соціальних структур і конкретних схем успішно діючих соціальних моделей на соціальні ситуації. Версія актуальної реальності формується через соціальні взаємодії, що утворюють соціальну ситуацію. Особливість соціальних взаємодій пов'язана з установками та стереотипами індивідів, які і становлять соціальні конструкти даної соціальної реальності [2].

Прагнення знайти нові продуктивні теоретичні підстави у соціальній психології призвели до того, що науковці все більше зверталися до лінгвістичних та нарративних підходів у дослідженні соціально-психологічних феноменів. Життєва перспектива як соціальна реальність є створювана дискурсом загальнозначущих смислів і значень (згідно К.Джерджена). Відтак, поведінка та уявлення людей залежать від конкретних культурних контекстів. Зміст життєвої перспективи, утворюваний з символічних ресурсів тієї чи іншої культури, мислиться як дискурс повсякденних практик, в яких люди у міжособистісній взаємодії прагнуть постати як соціально відповідальні істоти. Дискурс і мова розуміються соціальним конструктивізмом як центральний організуючий принцип конструювання. Тому створення актуальної життєвої перспективи особистості неодмінно пов'язане з впливом конкретного соціокультурного контексту.

Слід зазначити, що використання соціального конструктивізму в сучасній соціальній психології обумовлене такими його перевагами, а саме дискурсивними підставами і нарративним підходом до розуміння реальності. У межах даної парадигми життєва перспектива особистості набуває таких рис:

- соціальної обумовленості (створена у ході комунікації з іншими людьми);
- практичності (спрямована на вирішення конкретних проблем і завдань);
- ситуативно-контекстуальної заданості (відповідає вимогам конкретної життєвої ситуації) [8].

Використання нарративного методу у соціально-конструктивістській парадигмі має місце насамперед у психотерапії. У нашому випадку оповідь людини про її життєву перспективу буде обумовлена тим змістом, який приписується досвіду, а також тим, що неадаптивні старі практики звільняють місце для но-

вих життєвих стратегій. У феноменологічній соціології Альфреда Шюца (на яку спираються у своєму теоретизуванні Бергер і Лукман), будь-який досвід виникає внаслідок запам'ятовування ситуації, яка вимагала від людини дій і успішно нею здійснена. Якщо людина потрапляє в ситуацію, схожу з раніше пережитою, і може заново використовувати попередній алгоритм дій, у свідомості індивіда утворюється типізація, узагальнена характеристика події і прийнятна реакція на неї. Самі універсальні і неспорочливі типізації відкладаються в мові, так що ними можуть користуватися всі її носії. Запозичення в інших людей ключових типізацій та інтерпретативних схем і надання їм суб'єктивної значущості називається інтерналізацією [10.]

Тому, піддаючи аналізу такі оповіді, дослідник може побачити, до якої міри особисті історії (інтерпретація життєвої перспективи) можуть бути підпорядковані переважаючим у суспільстві дискурсивним конструкціям, які «унормовують» уявлення людини про себе, провідні для неї сенси і цінності. Тому важливою перевагою можливості застосування нарративних технологій є їх критичний потенціал: в процесі аналізу виявляється, що часто засвоєні людиною соціальні уявлення не завжди адаптивні, адже багато з них виникають з метою збереження соціального порядку і статус-кво в сім'ях, групах, міжособистісних відносинах [7].

Фокусуючись на сучасній проблемі життєвої перспективи особистості, слід підкреслити, що вона конструюється у взаємодії людини і соціуму. Тому на її створення впливають індивідуальні психологічні характеристики, біографія, життєвий досвід, а також соціальне середовище, в якому перебуває людина. Можна виокремити такі чинники конструювання життєвої перспективи особистості:

1) індивідуально-психологічні особливості, установки, мотиви, цінності особистості. На цьому рівні провідним фактором конструювання стає життєве рішення та вибір;

2) найближче релевантне оточення (вплив сім'ї, школи, друзів), яке найбільш визначає умови становлення, виховання і розвитку людини. Безумовно, цінності найближчого оточення стають первинним дискурсивним полем, в якому, найактивніше здійснюється ієрархізація цінностей та життєвих пріоритетів;

3) суспільно-культурний та історичний контекст. Неодмінно важливим фактором конструювання стає «дух часу», вплив історичної епохи, політико-економічні коливання, суспільні цінності, модні тенденції та тренди у сфері науки, культури.

Відтак, однією із ключових проблем побудови життєвої перспективи особистості є узгодження всіх вторинних реальностей, в які входить людина, із її внутрішнім світом та індивідуальною життєвою позицією. Мовні дискурси, в яких накопичується соціальне знання, можуть збігатися, але можуть і відрізнятися за змістом. Наприклад, сімейне виховання та очікування батьків часто узгоджується із «контекстами» освітніх закладів, однак рідше не відповідають цінностям «глянцевого» журналістики і популярних телепередач. Якщо у лоні сім'ї та навчально-виховних установ, зазвичай, транслиуються цінності альтруїзму, патріотизму і працьовитості, то у ЗМІ, навпаки, пропагують моделі егоцентричної, байдужої поведінки та гедоністичного життя.

У теперішніх умовах важко виділити типового представника нашого часу, – настільки великими протиріччями сповнене сучасне життя. Адже ті образи, які нам пропонує маскульт навряд чи схожі на «повсякденні реалії». Питання «Яким чином сучасна особистість «оповість» свою життєву перспективу» та «Які контексти стануть провідними у формуванні її індивідуальної історії» стають привабливим запрошенням науковців до майбутніх дослідницьких звершень.

**Висновки.** Проведений огляд літератури дозволив нам стверджувати, що способи аналізу, які надаються парадигмою соціального конструктивізму, дозволяють розширити традиційну сферу дослідження у психології. Тому у нашому майбутньому дослідженні розгляд життєвої перспективи особистості у даній парадигмі вбачатиме комплексне вивчення різних аспектів конструювання життєвої перспективи особистості, де важлива роль відводитиметься соціальним взаємодіям. Здійснене дослідження відкриє доступ науковцю до досвіду, який вплетений у повсякденне життя людей, що зробить описану таким чином життєву перспективу практичною, «живою».

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – С. 10-75
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т Лукман. – М.: Academia-Центр, 1995.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И.Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 143с
4. Лобанов А.В. Коммуникативные пространства как возможность применения структурного подхода в архитектуру

- ре. – Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.taby27.ru/studentam\\_aspirantam/aspirant/filosofiya-nauki.-arxitekture-dizajnu-dpi/kommunikativ\\_arch.html](http://www.taby27.ru/studentam_aspirantam/aspirant/filosofiya-nauki.-arxitekture-dizajnu-dpi/kommunikativ_arch.html)
5. Постмодернизм – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%BC>
  6. Постструктурализм – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%BC>
  7. Суть парадигмы социального конструктивизма – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/metakommunikacia/teksty/sutparadigmysocialnogokonstruktivizma>.
  8. Тарасов А. Н. Теория деконструкции как философско-теоретическая основа эстетики постмодернизма *Философия и общество*. – Выпуск №1(53)/2009 – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/130319/>
  9. Титаренко Т.М. *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності* / Т.М Титаренко. – К.:Либідь, 2003. – 376с.
  10. Шюц А. *О множестве реальностей* / А. Шюц// *Социологическое обозрение*. – 2003. – Т. 3. – № 2.

In the article paper a theoretical analysis of the paradigm of social constructivism and its origins is given. A special attention was paid to the peculiarities of interpretation of reality in the era of postmodernism and to the poststructuralistic trends in science. A social reality constructing is revealed in the bosom of this paradigm. Using the example of a personality's life prospects as a social reality, the leading factors of its construction were considered.

**Keywords:** paradigm, social constructivism, postmodernism, poststructuralism, personality life prospects.

*Отримано: 11.09.2012 р.*

*І.В.Данилюк*

*Де б ви не зустріли людські істоти, вони завжди дивуються людям, які належать до інших культур.*

*Маргарет Мід*

## **Маргарет Мід як фундатор наукового напрямку «Культура і особистість»**

У статті здійснено спробу аналізу наукових поглядів однієї із засновників школи «Культура і особистість» Маргарет Мід. Встановлено, що міждисциплінарна кооперація припускає докладний облік усіх підходів і даних. Ідеї Мід дали напрям крос-культурним дослідженням дитячого середовища і розвитку до теперішнього часу. Крос-культурні відмінності в поведінці дорослих відзначалися й раніше, але процеси розвитку, які ведуть до цих відмінностей, не привертали уваги фахівців.

**Ключові слова:** М. Мід, культура і особистість, типи культур.

В статтю осуществлена попытка анализа научных взглядов одной из основателей школы «Культура и личность» Маргарет Мид. Установлено, что междисциплинарная кооперация предполагает подробный учет всех подходов и данных. Идеи Мид дали направление кросс-культурным исследованиям детской среды и развития до настоящего времени. Кросс-культурные различия в поведении взрослых отмечались и ранее, но процессы развития, которые ведут к этим различиям, не привлекали внимания специалистов.

**Ключевые слова:** М. Мид, культура и личность, типы культур.

Етнопсихологічна школа Боаса, до якої належали такі найбільш відомі представники, як Абрам Кардинер, Маргарет Мід, Ральф Лінтон, Рут Бенедикт, Кора Дюбуа, Ірвінг Галлоуел, Едуард Сепір, починала дослідження культури того чи іншого народу з вивчення особистості, котра, на думку цих учених, існує в культурі, як людина в природі. До того ж звернення представників цієї школи до психологічного чинника культури не було чимось особливо новим. Е. Тайлор, Г. Спенсер, Дж. Фрезер та інші представники еволюціонізму постійно посилалися на психіку людини (зокрема первісної) як на чинник зародження і розвитку міфологічних, релігійних ідей. Послідовники З. Фрейда також виводили всі явища культури із людської психіки, щоправда, з її підсвідомості. Е. Дюркгайм, Л. Леві-Брюль як представники французької соціологічної школи вперше звернулися до колективної, а не індивідуальної психології й намагалися встановити закони, які керують цією психологією



(«колективна свідомість», «колективні уявлення», «праалогічне мислення»). Вони погоджувалися з твердженням О. Конта про те, що вищі розумові функції залишаються незрозумілими, якщо обмежуватися вивченням окремої особистості. Для того, щоб їх зрозуміти, потрібно розглядати еволюцію виду. В розумовому житті людини все, що не зводиться до простої реакції організму на отримані подразники, однозначно має соціальну природу.

З метою розроблення поняття «особистість» як первинної одиниці, яка визначає структуру цілого, представники етнопсихологічної школи Боаса, на ґрунті якої зародився теоретичний напрям «Культура і особистість», повернулися до індивідуальної психології. Школа «Культура і особистість», яка посіла простір між культурною антропологією і психологією, зосередила увагу на вивченні проблем культури, хоча й не виокремлювала культурні феномени як особливу сферу дослідження, а розглядала їх у тісному зв'язку з психологічною проблематикою. Одним із перших виступив з декларацією програми нового напрямку Едуард Сепір. Він проголосив, що саме поняття «культура» є не більш як «статистична фікція», справжньою ж об'єктивною реальністю є «індивідуум» [7].

Школа «Культура і особистість» почала існувати наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХХ ст., надавши нового звучання, з одного боку, ідеям Боаса (зокрема, ідеям культурного детермінізму: характер формується в результаті виховання) та ідеям фройдизму, з другого (твердженню про те, що різні культурні типи особистості є результатом обмежених варіацій, заснованих на універсальних, інваріантних закономірностях індивідуального розвитку).

Особливостями напрямку «Культура і особистість» є:

- повернення до індивідуальної психології;
- утвердження поняття «особистість» як первинної одиниці, яка визначає структуру цілого;
- особливий інтерес до процесу формування особистості;
- акцентування уваги на сексуальній сфері;
- відверта тенденція обмежувати соціально-економічну структуру будь-якого суспільства елементарними психологічними чинниками.

Якщо для представників історичної школи Боаса ключовим поняттям і головним предметом дослідження була культура, то прихильники етнопсихологічної школи наголошували, що культура є лише зручною абстракцією. Зокрема К. Клакхон порівнював культуру з географічною картою. «Як карта не є територією, а абстрактним уявленням певної області, так і культура є абстрактним описом тенденцій до уніфікації слів, справ і ар-

тефактів людської групи» [3, с. 50]. Справжньою ж реальністю виступає особистість, а тому з вивчення особистості й потрібно починати дослідження культури кожного народу.

Головними теоретичними питаннями, які вивчалися школою «Культура і особистість», були:

- дослідження особливостей формування національного характеру;
- проблема розуміння та співвідношення норми й патології в різних культурах;
- аналіз значення раннього досвіду дитинства для формування особистості.

Поняття особистості належить до тих психологічних універсалій, які стають підґрунтям для порівняння різних культур як у просторовому (наприклад, західні та східні культури), так і в історико-часовому аспектах і дають змогу вбачати в різноманітності культур їх духовну, психологічну єдність. Особистість є центральною характеристикою антропологічної константи в культурі. Формування особистості відбувається в процесах соціалізації й інкультурації (ці поняття вперше розмежувала М. Мід), де перше означає спрямоване навчання і виховання, а друге – входження людини в культуру: «навчання культури відбувається не так у межах виховної практики, як усупереч їй» [14, с. 340]. Остаточний результат процесу інкультурації – людина, компетентна в культурі: в мові, ритуалах, цінностях тощо.

Отже, однією з найважливіших особливостей школи «Культура і особистість» було прагнення звести проблеми, які стосуються різних структурних рівнів суспільства, до індивідуально-особистісного аспекту. Якщо особистість багато в чому визначає більшість етнокультурних феноменів, то, відповідно, перед дослідниками постало запитання: а що ж детермінує особистість. Один спосіб, який пояснював зміст особистості, полягав у тому, що представники школи широко застосовували твердження Фрейда про те, що всю культуру й особистість у ній можна вивести із невротичних станів суб'єкта. Слід зазначити, що для поширення психоаналітичної теорії в психологічній антропології вирішальне значення мали історичні обставини (тріумфальний візит З. Фрейда до США, його зустріч з Боасом). Психоаналіз здійснив істотний вплив на предметну сферу досліджень напряму «Культура і особистість» (ретельний аналіз періоду раннього дитинства в різних культурах, порівняльне вивчення сновидінь, стереотипів сексуальної поведінки, моделей норми і патології, особливостей девіантної поведінки).

Суттєвим напрямом у виявленні чинників, що визначають особистість, була спроба вивчення етнопсихології дитинства. Особливо зацікавив послідовників Боаса процес розвитку та формування людини як особистості, починаючи з раннього дитинства. Найбільший інтерес для них становив «ранній досвід» людини: спосіб сповивання, регулярність годування, заколисування, привчання до гігієни тощо. «Вплив вражень, отриманих у перші роки життя, завжди недооцінювався, – стверджував на початку ХХ ст. Боас, – правильно й те, що соціальна поведінка людини великою мірою залежить від тих ранніх навичок, які утворилися раніше за зв'язну пам'ять» [1, с. 525].

Маргарет Мід першою описала процес дорослішання у представників незахідних культур, зацентрувала увагу не тільки на практиці виховання дітей, а й на вивченні несвідомих настановлень дорослих членів суспільства стосовно дітей і способів комунікації між дорослими і дітьми [5].

Праці Мід руйнують усталені уявлення про вікові цикли, про неминучість, так званих, вікових кризових періодів у житті людини. На прикладі культури жителів Самоа показано, що психологічних змін, які нібито завжди супроводжують період статевого дозрівання, може взагалі не бути, а конфлікт поколінь – не більш, аніж риса, наявна в західних культурах.

Хоча Мід й розробляла психологічну концепцію культурних моделей, але, на відміну від своїх колег, вона мало цікавилася модальною особистісною структурою як такою. Її цікавив насамперед колектив, вона вивчала головним чином інституціональну практику, ритуали, документи як матеріали для соціального аналізу. Індивідуальну особистісну конфігурацію вона описувала лише частково й як ілюстрацію, щоб показати деякі форми девіації. Так, вона вела тривалу полеміку з Ж. Піаже, показуючи на широкому емпіричному матеріалі, отриманому в результаті проведених нею психологічних експериментів, що його теорія не є універсальною і не може бути застосована до дітей із «примітивних суспільств».

Польові дослідження Мід проводила в країні Самоа, спостерігаючи протягом шести місяців за 68 дівчатами віком від 8 до 20 років, та Новій Гвінеї, вивчаючи дві групи дітей манус: від 2 до 6 і від 6 до 12 років. Результати польових досліджень вона виклала в працях: «Прийдешня ера на Самоа: Психологічне вивчення юності примітивних народів для західної цивілізації» (1928) і «Дорослішання на Новій Гвінеї: Порівняльне вивчення традиційної освіти» (1930).

Окрім безпосереднього спілкування з цими дітьми і спостереження за їх іграми, Мід використовувала й інші методи: тест

Роршаха, аналіз дитячих малюнків і спеціальні питання, розраховані на те, щоб спровокувати анімістичні реакції. Отримані результати дали змогу Мід поставити під сумнів теорію Леві-Брюля про те, що анімістичні компоненти первісного мислення аналогічні мисленневим процесам дитини. Дикун і дитина, стверджував Леві-Брюль, однаково оживлюють явища природи, наділяючи їх людськими властивостями [4]. Мід, в свою чергу, вважала, що наявність або відсутність спонтанного анімізму в дітей залежить від рівня розвитку їхньої уяви й, відповідно, від виховання.

Виявилось: якщо в житті дорослих манус магія відіграє важливе значення, то свідомість маленьких дітей цілком реалістична. Події, які дорослі пояснювали втручанням духів, діти приписували природним причинам. У дитячих малюнках манус (більше 30 тис.) не виявилось нічого антропоморфного. Коли дослідниця запитувала дітей: «Цей човен поплив у море тому, що він поганий?» – вона незмінно отримувала реалістичні відповіді на кшталт: «Ні, човен погано прив'язали». Результати, отримані Мід, суперечать тезі про те, що діти дошкільного віку пояснюють будь-які причинно-наслідкові зв'язки в природі за аналогією з відносинами, які існують між людьми, наприклад: «Місяця немає на небі, тому що він пішов у гості».

Отже, Мід жодного разу не мала свідчень того, щоб діти приписували випадковій події надприродне значення. Вона дійшла висновку, що анімістичний спосіб мислення насамперед детермінований культурою, потенцією людського розуму, а не є якоюсь стадією розумового розвитку, як стверджував Піаже [6].

За Леві-Брюлем, що нижчий рівень розумового розвитку, то анімістичніше має бути мислення [4]. Однак реалістичність мислення маленьких меланезійців, порівняно з їхніми американськими ровесниками, – не перевага, а недолік.

Підтримував думку Мід з цього приводу Дж. Брунер, який стверджував, що анімізм часто розглядали як відмітну особливість примітивного мислення.

«Нам, однак, видається, що бачити світ через призму своїх переживань здатна скоріше здорова, доглянута, розвинена дитина, аніж дитина, яка недоїдає, з традиційної культури племені уолф... Ми вважаємо, що анімізм не може розвиватися там, де індивідуалістська орієнтація не має підтримки. Справа в тому, що дитина в таких умовах не усвідомлює своїх власних психічних властивостей, не відокремлює їх від властивостей фізичного світу й тому, не маючи уявлення про психічні властивості взагалі, не може тим паче приписувати їх неживим предметам. Суб'єктивізм особис-

тості в таких суспільствах не культивується; навпаки, підтримується ідея реальності, єдності людини й світу» [2, с. 328].

Прихильники модної у США у 20-х роках ХХ ст. теорії вільного виховання стверджували, що діти самі, без допомоги дорослих, можуть створити достатньо складну культуру, дорослі радше заважають їм. На прикладі культури манус Мід показує хибність цієї думки. Там, де дорослі не розвивають у дітей фантазію, не розповідають малюкам казок і легенд, не заохочують художньої творчості, дитяча фантазія виявляється збідненою. Мід зазначала, що для того, щоб дитяча уява розквітла, їй потрібно дати поживу. Хоча виняткова дитина може створити щось своє, більшість дітей навіть не зможуть уявити ведмедя під ліжком, якщо доросла людина не розповість їм про ведмедя. У психологічній літературі це питання залишається суперечливим. Більшість західних психологів вважають методи Мід ненадійними й нездатними виявити спонтанний дитячий анімізм.

Однак радянські психологи П. Тульвісте і А. Лапп, застосувавши методіку Мід до 75 естонських дітей віком від 3 до 5 років, показали, що вона цілком задовільно виявляє наявність чи відсутність анімізму й що гіпотеза Мід про його культурне походження заслуговує на увагу [10].

Особистісні риси, які ми називаємо маскулініними чи фемінініними, на думку Мід, мають не біологічну, а соціальну природу. Особистісні відмінності між статями є породженням культури, вимогам якої вчиться відповідати кожне покоління чоловіків і жінок. Окрім цього, на прикладі різних народів вона показувала умовність наших уявлень про материнські та батьківські ролі у вихованні дітей. Так Мід доводила унікальність різних культур.

Після смерті Мід 1978 р. австралійський етнограф Дерек Фрімен 1983 р. опублікував книгу «Маргарет Мід і Самоа. Створення і розвінчання одного антропологічного міфу», де повністю розкритикував не тільки методологію, а й усі конкретні висновки її важливої роботи [12]. На суто фактичному рівні суперечка між Д. Фріменом і М. Мід не вирішується, адже не всі їхні дані можна зіставити. По-перше, між їхніми польовими дослідженнями є інтервал від 14 до 42 років. По-друге, Фрімен вивчав населення Західного Самоа, яке значно відрізняється від населення Східного Самоа, описаного Мід. По-третє, вони спиралися на різні джерела: Д. Фрімен опитував переважно одружених чоловіків і батьків родин, а респондентами М. Мід були дівчатка.

Дуже складним було відношення Мід до психоаналізу. Уявлення про визначальну роль культури у формуванні особистості й ак-

цент на відмінностях між культурами були несумісні з біологізмом та універсалістськими домаганнями фройдизму. Результати М. Мід заперечували ортодоксальний психоаналіз і привертати увагу до психоаналізу як джерела натхнення для дослідження взаємовідносин особистості й культури. Замість того, щоб сприймати психоаналіз як вмістилище універсальних істин, застосування яких могло або мало б щось відкривати, антропологи, наслідуючи Мід, почали дивитися на нього як на комплекс концепцій, які потрібно застосовувати вибірково та з певною метою, про що його засновник та ортодоксальні послідовники навіть не знали й, можливо, не схвалили б.

На відміну від своєї старшої колеги Рут Бенедикт, М. Мід ніколи не захоплювалася створенням теорій. Це не означає, що в її працях немає концептуальних узагальнень. Але вони ніколи не домінували й не передували теоретичному матеріалу. Їх виводили з досвіду дослідницької роботи (що не означає, що вони завжди були правильними), і вони завжди мали більш або менш фрагментарний характер, були немовби «зауваженнями з приводу».

Мід допомогла визначити коло методологічних проблем, які стали центральними для школи «Культура і особистість». Вона розробила модель поведінки психоантрополога і його відносин з тубільцями й створила еталон проведення польового дослідження, який залишався актуальним з 20-х до 60-х років ХХ ст.

Мід також підказала англійському етнографові Джофрі Гореру ідею пов'язати особливості російського національного характеру з традиційною в російських сім'ях практикою тривалого тугого сповивання немовлят, під впливом якого в дітей немовби формується звичка до терпіння та слухняності [13]. Лев Толстой як представник російського етносу так описував свої відчуття раннього дитинства, коли йому хотілося випростати руки і крикнути людям, які його зв'язали, що робити цього не потрібно: «Це було перше і найсильніше моє враження життя. І пам'ятний мені не крик мій, не страждання, а складність, суперечливість враження. Мені хочеться свободи; вона нікому не заважає, і мене мучать» [9, с. 462].

Ця ідея отримала назву «пелюшкового детермінізму», а в Е. Еріксона вона пройшла апробацію в статті «Легенда про юність М. Горького» [11].

Горер образно поєднав цю альтернативу між тривалим періодом нерухливості і коротким періодом активності й інтенсивної соціальної взаємодії з певними аспектами російського національного характеру. Багато росіян, на його думку, зазнають сильних душевних поривань і коротких спалахів соціальної активності в проміжках довгих періодів депресії й «самокопання». Така сама

тенденція характеризує й політичне життя суспільства: тривалі періоди підкорення сильним зовнішнім авторитетам змінюються яскравими періодами інтенсивної революційної діяльності.

Хоча М. Мід категорично відмежовувалася від спроб установити безпосередній причинний зв'язок між способами догляду за дитиною й переживаннями віку немовляти, з одного боку, і характером дорослої людини й типом культури – з другого, «пелюшковий детермінізм» увійшов в історію науки як приклад механіцизму й тенденційності.

Отже, із окремого аспекту ставлення до дитини виводилися особливості «основної особистості» й відповідно характеристика національного характеру народів загалом. Безумовно, поводження з дітьми в ранніх періодах дитинства має значення для всього онтогенетичного розвитку людини. Але зв'язок між раннім дитинством і рисами особистості має опосередкований характер, а зміст перших років життя дитини є набагато ширшим. Виводити ж характер усього народу безпосередньо з окремого елемента «ранніх досвідів», наприклад способу сповивання, не зовсім коректно, це не відповідає ні логіці, ні історії. Однак вивчення дитячої психології, на думку С. О. Токарева, є чи не найпозитивнішим (або, можливо, єдине позитивним), що створила етнопсихологічна школа» [8, с. 278].

Як сильні, так і слабкі сторони М. Мід яскраво виявилися в її концепції міжпоколінних відносин, нав'язаних студентськими хвилюваннями 60-х років ХХ ст. Пов'язуючи міжпоколінні відносини з темпом суспільного розвитку й панівним типом сімейної організації, Мід розрізняє в історії людства три типи культур:

- постфігуративні, в яких діти вчаться переважно у своїх предків;
- кофігуративні, в яких і діти, й дорослі вчаться насамперед у ровесників;
- префігуративні, в яких дорослі вчаться також у своїх дітей.

Постфігуративна культура домінує в традиційному, патріархальному суспільстві, яке орієнтується переважно на досвід попередніх поколінь, тобто на традицію і її живих носіїв – людей похилого віку. Традиційне суспільство живе немовби поза часом, а будь-яка новизна викликає підозру: «Наші предки так не робили». У такому суспільстві кожен знає своє місце і жодних суперечок не виникає.

Прискорення технічного та соціального розвитку робить опертя на досвід попередніх поколінь недостатнім. Кофігуративна культура переміщує центр тяжіння з минулого на сучасність.



Для неї типова орієнтація не так на старших, як на сучасників, рівних за віком і досвідом. У науці це означає, що думка сучасних учених вважається важливішою, ніж, скажімо, думка Платона.

У вихованні вплив батьків урівноважується, а інколи переважає вплив ровесників. Це збігається із зміною структури сім'ї, яка перетворюється з «великої сім'ї» на нуклеарну. Звідси – зростання значення юнацьких груп, поява особливої молодіжної культури й міжпоколінних конфліктів.

Нарешті, в наші дні темп розвитку так прискорився, що миттєвий досвід уже не просто недостатній, а й часто виявляється дуже шкідливим, заважає сміливим і прогресивним підходам до нових обставин.

Префігуративна культура орієнтується здебільшого на майбутнє. Тому не тільки молодь вчиться у старших, як було завжди, а й старші прислуховуються до молоді. Раніше старший міг сказати юнакові: «Ти повинен мене слухатися, тому що я був молодим, а ти не був старим, тому я краще за тебе все знаю». Сьогодні він може почути у відповідь: «Але ви ніколи не були молодими за тих умов, за яких нам випало жити, тому ваш досвід для нас не є корисним». Звідси Мід виводить і молодіжну контркультуру, й студентські хвилювання у США.

В епоху науково-технічної революції питома вага молодіжних інновацій в розвитку культури, а також соціальна потреба в них стрімко зростає. Але хоч як посилювалася ця тенденція, взаємовідносини і розподіл соціальних функцій між дорослими й молодими не можуть стати симетричними. Які б нововведення не пропонувала молодь, вони завжди ґрунтуються на досвіді минулих поколінь і, відповідно, на певній культурній дистанції.

Не слід фетишизувати і темпи культурного оновлення. Різні елементи культури змінюються аж ніяк не в однаковому ритмі. Оновлення і старіння спеціалізованих науково-технічних знань й навичок відбувається значно швидше, ніж зміна найважливіших ціннісних орієнтацій, вірувань тощо. Відповідно й ступінь міжпоколінних відмінностей буде різним.

Сучасна етнографія дитинства значно відрізняється від того, що робила М. Мід. Сьогодні вже ніхто не сподівається, що закономірності розвитку людини можна вивести тільки з етнографії, біології чи психології. Міждисциплінарна кооперація припускає докладний облік усіх підходів і даних.

Ідеї Мід дали напрям крос-культурним дослідженням дитячого середовища і розвитку до теперішнього часу. Крос-культурні відмінності в поведінці дорослих відзначалися й раніше, але процеси розви-

тку, які ведуть до цих відмінностей, не привертали уваги фахівців. «Примітивні» люди вважалися невинними, як діти, у своїх мисленевих процесах, й тому процес дитячого розвитку в незахідних культурах фактично нікого не цікавив (за винятком Б. Малиновського).

**Список використаних джерел**

1. Боас Ф. Методы этнологии / Ф. Боас // Антология исследований культуры / [отв. ред. Л. А. Мостова]. – Т. 1. – Интерпретации культуры. – СПб. : «Университетская книга», 1997. – С. 519–527.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; [под общ. ред. А. Р. Лурии]. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
3. Клякхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / К. Клякхон. – СПб. : «Евразия», 1998. – 352 с.
4. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с. – (Серия : «Психология : Классические труды»).
5. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / М. Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и послесловие И. С. Кона]. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. – (Серия : «Психология : Классические труды»).
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.
8. Токарев С. А. История зарубежной этнографии : учеб. пособие / С. А. Токарев. – М. : «Высшая школа», 1978. – 352 с.
9. Толстой Л. Н. Избранные сочинения : в трех томах / Л. Н. Толстой / [редкол. : Г. Беленький, П. Николаев, А. Пучков и др.]. – М. : Худож. лит., 1989. – Т. 3. – 671 с.
10. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн : Валгус, 1988. – 342 с.
11. Эриксон Э. Легенда о юности Максима Горького / Э. Эриксон // Эриксон Э. Детство и общество / [пер. с англ.]. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – С. 502–558.
12. Freeman D. Margaret Mead and Samoa : The Making and Unmaking of an Anthropological Myth / D. Freeman. – Canberra : Australian National University Press, 1983. – 379 p.
13. Gorer G. Exploring English Character / G. Gorer. – London : Cresset Press, 1955. – 328 p.
14. Keesing R. M. New Perspectives in Cultural Anthropology / R. M. Keesing, F. M. Keesing. – New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. – 457 p.

The article is an attempt to analyze the scientific views of one of the founders of the school «Culture and personality» Margaret Mead. It was found that interdisciplinary cooperation involves a detailed record of all approaches and data. Mead's ideas gave direction to cross-cultural study of children's environment and development to date. Cross-cultural differences in the behavior of adults observed before, but the development processes that lead to these differences have not attracted attention of specialists.

**Keywords:** Margaret Mead, Culture and personality, types of crops.

*Отримано: 19.09.2012 р.*

**УДК 159.9.015: 159.9.019.2**

*О.В.Дробот*

## **МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ І СТАТИСТИЧНІ ПІДСТАВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ РІВНІВ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ**

Обґрунтовано застосування психосемантичних методів до дослідження професійної свідомості управлінців. Виявлено групи досліджуваних з низьким, середнім і високим рівнем розвитку управлінської свідомості. Нормативні показники рівнів розвитку управлінської свідомості визначалися за чотирма методиками. На підставі описових статистик, отриманих за допомогою цих методик, здійснено оцінку нормальності розподілу даних за всіма шкалами методик та встановлено відповідність між тестовими балами і рівнями розвитку управлінської свідомості досліджуваних.

**Ключові слова:** психосемантика, суб'єктивна семантика, індивідуальні системи значень, описова статистика.

Обосновано применение психосемантических методов к исследованию профессионального сознания управленцев. Выявлены группы испытуемых с низким, средним и высоким уровнем развития управленческого сознания. Нормативные показатели уровней развития управленческой сознания определялись по четырем методикам. На основании описательных статистик, полученных с помощью этих методик, осуществлена оценка нормальности распределения данных по всем шкалам методик и установлено соответствие между тестовыми баллами и уровнями развития управленческого сознания испытуемых.

**Ключевые слова:** психосемантика, субъективная семантика, индивидуальные системы значений, описательная статистика.

**Метою** написання даної статті стало узагальнення даних емпіричного дослідження змістових характеристик управлінської свідомості менеджерів, які працюють у вітчизняних організаціях недержавної форми власності.

Традиційно для вивчення змісту свідомості використовується низка психосемантичних методів, анкетування, інтерв'ю, особистісні опитувальники, проєктивні методики.

Професійна свідомість управлінця постає реальним фактом в нашому дослідженні, чому сприяє добір методів та процедур дослідження. Психосемантичні методи дозволяють виявити змістові складові управлінської свідомості, а також логіку розгортання в послідовності реальних подій. Саме тому ми включили до методів дослідження засоби діагностики, констатації та аналізу тих компонентів структури управлінської свідомості, які мають суттєвий динамічний ефект і які ми змогли виявити в теоретичній частині дослідження.

Методи дослідження мають відтворювати об'єктивний процес наукового пізнання структури та змісту управлінської свідомості, особливостей образу світу суб'єктів управління. Також вони повинні забезпечувати об'єктивність розгортання сутності предмета дослідження. У нашому випадку ця об'єктивність виявляється в послідовному, системному та завершеному поданні результатів дослідження, адже вони містять знання про факти, закономірності та механізми взаємодії структурних і змістових компонентів управлінської свідомості.

Методологічну основу дослідження свідомості складають:

- праці Ч. Осгуда [15], які продукували методіку семантичного диференціала;
- теорія особистісних конструктів Дж. Келлі [14], яка дала науці метод репертуарних ґрат;
- психологія суб'єктивної семантики О.Ю. Артем'євої [1] (методологія вивчення рівнів смислового досвіду суб'єктивної реальності свідомості);
- експериментальна психосемантика В.Ф. Петренка [7-8], О.Г. Шмельова [12-13] (семантика понять структури групової свідомості).

Загальнотеоретичною підставою психосемантичного підходу до дослідження людської психіки є підхід через дослідження категоріальної структури індивідуальної свідомості. Сприйняття суб'єктом світу, себе та інших відбувається крізь призму індивідуальної системи значень. Тому, спираючись на результати теоретичного аналізу управлінської свідомості, вважаємо, що саме

психосемантичні методи можуть бути релевантним предмету дослідження, оскільки вони спрямовані на виявлення багатомірної системи смислів як окремої особистості, так і цілої професійної групи.

У нашому дослідженні змістова структура управлінської свідомості виявлялася крізь призму окремих змінних, визначених у структурі професійного бачення світу. Так, професійна семантика управлінської свідомості вимірювалася методом особистісних конструктів (модифікація Ю.О. Борисова та І.О. Кудрявцева [2]), особливості професійного відбиття ситуацій – за допомогою тесту «Ситуації прийняття управлінських рішень», анкетування. Специфіка вербальної картини світу управлінців виявлялася Проективною методикою «Незакінчені речення» (модифікація), методом вербального семантичного диференціала, асоціативним методом. Для виявлення специфіки візуальної картини світу управлінців було застосовано психогометричний особистісний тест С. Делінгер (адаптація А.А. Алексєєва та Л.О. Громової) і методика частково керованої семантизації візуальних стимулів (стандартний набір зображень О.Ю. Артем'євої).

Торкнемося коротко окремих методик дослідження та результатів, отриманих за їх допомогою.

Методика репертуарних ґрат, засновником якої є Дж. Келлі, дозволяє реконструювати бачення світу очима суб'єкта [14]. Під особистісними конструктами Дж. Келлі розуміє систему бінарних опозицій, яка використовується суб'єктом для категоризації себе та інших людей, зміст протиставлень при цьому визначається не мовними нормами, а уявленнями самого досліджуваного.

Теорія конструктів Дж. Келлі базується на уявленнях про те, що кожна людина є дослідником, і люди прагнуть знайти смисл подій, явищ, предметів у навколишньому світі, у самих собі, у безлічі ситуацій, у які вони виявляються втягненими реальним життям. Ці погляди найбільш повно розкриті в роботах В.М. Мясичева [5], який запропонував розглядати не окремі компоненти на рівні потреб, мотивів і цінностей, а цілісну систему відносин особистості. Саме при розгляді цілісної системи відносин особистості можливо виявити специфіку взаємозв'язку цих компонентів у просторі системи відносин конкретного суб'єкта. Одержати «зображення» даного простору дозволяє математичний апарат, розроблений Дж. Келлі в рамках запропонованої ним теорії індивідуальних особистісних конструктів і методу репертуарних ґрат.

При традиційному підході до виміру індивідуальних відмінностей індивід розглядається як точка у просторі діагностичних параметрів, заданих дослідником. При експериментально-психосемантичному підході індивід якби виступає носієм особли-

вого простору, заданого ним самим, – простору індивідуальних значень. За класичною методикою Дж. Келлі, опитуваний отримує репертуарні позиції, за якими він має уявити відомих йому людей, а потім об'єднати двох персонажів за будь-якою рисою і протиставити їм третього, як того, що має протилежну рису. Наприклад, А і В – добрі, а В – злий. Виділений на базі трійки персонажів особистісний конструкт далі розповсюджується на всі інші персонажі. Опитуваний повинен визначити, якому з полюсів особистісного конструкта належить кожен персонаж зі списку репертуарних позицій. Отримується ряд чисел, які диференціюють персонажі за даним конструктом. У якості міри синонімічності пар конструктів використовують коефіцієнт кореляції Пірсона або коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Методика дозволяє виміряти когнітивну диференційованість суб'єкта у тій чи іншій царині – поняття, більш відоме як термін когнітивна складність. Кількість незалежних, несинонімічних, некорелюючих конструктів, які використовує опитуваний, і визначає його когнітивну складність в певній змістовій галузі. За визначенням В.І. Похилька [9], «когнітивна диференційованість – це міра того, наскільки складним і багатомірним є сприймання даною людиною даної галузі досвіду. Останнє обмеження не випадкове, оскільки людина може бути когнітивно диференційованою в одній галузі й недиференційованою – в іншій [9, с. 238]».

Як зазначають Ф. Франселла та Д. Банністер, аналіз репертуарних ґрат дозволяє оцінити силу та направленість зв'язків між конструктами особистості, що їх заповнила, виявити найбільш важливі та значимі параметри (глибинні конструкти), що лежать в основі конкретних оцінок та ставлень, збудувати цілісну підсистему конструктів, що дозволяє описувати та передбачати оцінки та ставлення особистості (своєрідну індивідуальну семантичну карту) [11, с.6-7].

Пластичність даної методики, кількість та якість інформації, що отримується під час дослідження роблять її ефективною при вирішенні широкого кола завдання в педагогіці, соціології, медицині, рекламі та дизайні, в практичній психології.

Ю.О. Борисов та І.О. Кудрявцев [2] за допомогою модифікації методу репертуарних ґрат проаналізували значеннєву сферу свідомості й самосвідомості успішних і неуспішних менеджерів середньої ланки. Окрім виявлених особистісних якостей, що вирізняють ефективних керівників від неефективних, ними уперше розроблено принципи формування репертуарної еталонної моделі організаційної культури. На її основі створена й апробо-

вана оригінальна психотехнологія прогнозування успішності керівників, що доповнює собою класичний психографічний підхід.

Авторський підхід цих дослідників заснований на порівнянні особливостей самосвідомості менеджерів з, так званою, ідеальною корпоративною моделлю. Особливого значення набуває аналіз взаєморозташування у семантичному просторі менеджерів п'яти ключових елементів («я тепер», «я через п'ять років», «ідеальний працівник», «поганий працівник», «ідеальний керівник»), що дозволяють в істотних рисах реконструювати образ світу професії реального або потенційного керівника. Критерієм оцінки служить близькість до «Я» у семантичному просторі базисних соціальних ролей: домінуючої (задана конструктом «ідеальний керівник»), паритетної («ідеальний працівник») і підлеглої (відносно поняття «ідеальний працівник»).

Виходячи з особливостей контингенту досліджуваних і цільової спрямованості дослідження, у список символічно-рольових диспозицій особистості нами були включені наступні елементи: «Ідеальний працівник»; «Ідеальний керівник»; «Поганий працівник»; «Поганий керівник»; «Я тепер»; «Я через п'ять років»; «Людина, яка мені подобається»; «Людина, яка мені не подобається».

Інструкція до виконання завдань методики: «Будь ласка, висловіть Вашу суб'єктивну думку про те, якою мірою оцінювані об'єкти (у стовпцях) мають якості, перераховані в рядках. Оцінювання проводиться таким чином: спочатку оберіть полюс, до якого ближче Ваша оцінка, потім визначте міру прояву даної якості та виставте позначку під відповідним числом. Якщо Ви вважаєте обидва полюси вираженими в однаковій мірі, відмітьте – «4». У результаті в кожній із нижче наведених шкал має стояти лише одна позначка».

Наприклад:										Ідеальний керівник
Прагне мати свою справу	7	6	5	4	3	2	1			Не прагне мати своєї справи

Аналіз створених конструктів здійснюватиметься програмним забезпеченням на основі кореляційного та факторного аналізу, що дозволить оцінити силу й спрямованість зв'язків між конструктами, виявити найбільш важливі й суб'єктивно значимі параметри (глибинні конструкти), що лежать в основі конкретних оцінок і відносин. Даний аналіз вибудовує цілісну систему конструктів, що дозволяє сформулювати оцінки й відношення досліджуваного до різних сфер реального світу й самого себе. Сформована матриця спостережень – репертуарні ґрати – являє собою вихідну базу даних для різних методів статистичного аналізу.



Отже, такі переваги використання методики репертуарних ґрат Дж.Келлі як пластичність, кількість та якість інформації, що отримується під час дослідження, з нашої точки зору, роблять її ефективною для вирішення кола завдань, поставленого в нашій роботі.

Експериментальним методом реконструкції управлінської свідомості й одночасно модельним представленням такої системи є тест «Типовий керівник», виконаний на базі методу семантичного диференціала [4]. Психосемантика вивчає психологічне сприйняття людиною значень і смислів об'єктів, понять, знаків, значень, знакових виразів у процесі інтерпретації цих об'єктів. Тому одне з основних завдань цієї дисципліни – побудова семантичного простору, тобто знаходження системи тих латентних факторів, у рамках яких респондент діє, так чи інакше оцінюючи об'єкти. Необхідно підкреслити, що досліджуваний, як правило, не дає собі звіту в існуванні цих факторів. Семантичний простір є дослідницькою моделлю структури індивідуальної свідомості, на основі якої відбувається сприймання людиною об'єктів, їхня класифікація, порівняння.

Метод семантичного диференціала спрямований не тільки на пошук семантичного простору й аналіз покладених у його основі факторів, але й на вивчення взаємного розташування об'єктів у цьому просторі, тобто розходжень у сприйманні об'єктів, розглянутих респондентом [2; 11]. При реконструкції категоріальних структур управлінської свідомості відбувається моделювання професійної картини світу в тому вигляді, в якому вона дана свідомості окремого керівника.

Процедура побудови семантичного простору, який описує й диференціює уявлення управлінців про світ професії, включала реалізацію трьох послідовних дій:

- по-перше – проведення процедури оцінювання;
- по-друге – математичне опрацювання отриманих емпіричних даних за допомогою факторного аналізу;
- по-третє – змістовий аналіз даних, отриманих після математичного опрацювання, та укладання семантичного простору. Інтерпретація виділених факторів на основі пошуку смислових інваріантів, які поєднують шкали, що належать до певного фактора.

Координатами об'єкта в семантичному просторі служать його оцінки за низкою біполярних градуйованих семибальних оцінних шкал, протилежні полюси яких задані за допомогою вербальних антонімів.

Інструкція до тесту «Типовий керівник»: «Оцініть, будь ласка, Ваше уявлення про типового керівника. Перед Вами список при-

кметників, які виражають характеристики оцінюваного поняття. Обведіть ту цифру з ряду (01234567), яка, на вашу думку, найточніше визначає вираженість цієї якості у типового керівника».

Останньою була застосована методика Л.Д Кудряшової «Яким бути керівникові» [3]. Тест дає інформацію яка стосується уявлення управлінців про ідеального керівника на основі їхньої самооцінки. Згідно з інструкцією, досліджувані обирали відповідь «так» або «ні», заповнюючи бланк-таблицю відповідей: Приклади питань наведені нижче: «Чи легко Вам вийти за рамки особистих симпатій або антипатій у кадрових призначеннях? Чи вважаєте Ви, що універсального стилю управління немає і треба уміти поєднувати різні стилі залежно від специфіки управлінських ситуацій?»

У дослідженні взяли участь 423 менеджери з організацій приватної форми власності (Київського, Миколаївського, Одеського регіону), чоловіки, з вищою освітою, середній вік яких склав 44 роки. Середня тривалість стажу роботи на керівній посаді склала 15,6 років. Типовий представник вибірки має в середньому 16 підлеглих осіб, 2 керівники нижчого рангу в підпорядкуванні, сам є підзвітний перед двома керівниками вищого рангу.

На етапі аналізу та узагальнення даних здійснювалася обробка відповідей учасників дослідження, після чого первинні дані опрацьовувалися за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistics 17.0. Аналіз показників полягав у визначенні описових статистик: були обраховані розмах, мінімум, максимум, середнє, стандартне відхилення, медіана, мода, дисперсія, асиметрія та її стандартна помилка, ексцес та її стандартна помилка. На підставі цих параметрів здійснювалася оцінка нормальності розподілу даних за всіма шкалами методик для всієї вибірки. Після цього відбувалося встановлення відповідності між тестовими балами і рівнями розвитку управлінської свідомості досліджуваних.

Показники асиметрії за всіма досліджуваними параметрами перебувають в межах від -1 до +1, що припускає застосування параметричних методів статистичного аналізу до всієї вибірки. Показники ексцесу в окремих випадках виходили за межі -1 до +1, проте, як зазначає А. Д. Наследов, у більшості випадків цілком допустимо вважати нормальним розподіл з ексцесом, який за абсолютним значенням не перебільшує 2 [6, с. 106].

Програма дослідження особливостей розвитку професійної свідомості управлінців передбачала: розподіл учасників дослідження на три групи: з низьким, середнім і високим рівнем розвитку УС і визначення її якісного і кількісного складу та визначення домінуючих складових елементів УС у різнорівневих групах.

Достатній об'єм вибірки досліджуваних управлінців дозволив визначити нормативні показники рівнів розвитку управлінської свідомості за всіма зазначеними параметрами [10].

Описові статистики отриманих даних представлені у зведеній таблиці 1.

Таблиця 1

**Описова статистика для даних за всіма методиками дослідження (n = 423)**

Методики	Шкали методик	Описові статистики										
		Розмах	Мінімум	Максимум	Середнє	Стд. відхилення	Медіана	Дисперсія	Асиметрія	Ст. помилка	Екцес	Ст. помилка
Анкета	Вік	36	28	64	43,71	7,24	40,00	52,42	-0,41	0,12	1,31	0,24
	Стаж	33	3	36	15,65	5,47	12,05	29,92	0,76	0,12	0,21	0,24
	Скільки людей у підпорядкуванні	65	3	68	16,13	9,00	15,12	80,94	0,11	0,12	1,86	0,24
	Скільки керівників у підпорядкуванні	4	0	4	1,75	1,36	1,83	1,86	-0,24	0,12	0,17	0,24
	Скільком керівникам підпорядковані	3	0	3	2,00	1,15	1,79	1,32	-0,79	0,12	0,92	0,24
Тест «Типовий керівник»	Загальна оцінка	6	1	7	3,91	0,20	4,00	0,04	0,20	0,12	-0,5	0,24
Тест «Який ви керівник?»	Загальна оцінка	17	3	20	13,69	4,12	10,66	16,97	-0,21	0,12	0,56	0,24
Тест «Ситуації прийняття рішень»	Загальна оцінка	48,00	11,00	59,00	32,86	10,41	33,66	108,35	0,08	0,12	-0,62	0,24
Методика репертуарних ґрат	Загальна оцінка	6	1	7	4,01	1,99	4,00	4,01	-0,01	0,12	-1,25	0,24

Виходячи з того припущення, що показники середнього рівня розвитку управлінської свідомості перебувають в межах 0,75 стандартного відхилення від середнього значення, було визначено, що високий рівень розвитку досліджуваних якостей визначається для тестових балів, які перевищують суму середнього значення та 0,75 стандартного відхилення; низький рівень – для тестових балів, менших за різницю середнього значення та 0,75 стандартного відхилення.

Відповідність тестових балів рівням розвитку управлінської свідомості досліджуваних за всіма психодіагностичними параметрами наведена у табл. 2.

У ході комп'ютерної обробки здійснювався диференціально-психологічний аналіз УС як складної структури професійної свідомості управлінця та з'ясовувався характер співвідношення її складових.

Під час розподілу учасників дослідження на три умовні групи за критерієм «рівень розвитку УС» ми виходили з того, що показники середнього рівня перебувають в межах 0,75 стандартного відхилення від середнього значення та користувалися нормативними показниками, наведеними у таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Відповідність тестових балів рівням розвитку управлінської свідомості**

Методики	N	Середнє	Стандарт. відхилення	Рівні розвитку управлінської свідомості		
				УС-3 ММ<0,75σ	УС-2 ММ±0,75σ	УС-1 ММ≥0,75σ
Тест «Типовий керівник»	423	3,91	0,20	1-2	3-4	5-7
Тест «Який ви керівник?»	423	13,69	4,12	3-7	8-15	16-20
Тест «Ситуації прийняття рішень»	423	32,86	10,41	11-23	24-38	39-59
Методика репертуарних ґрат	423	4,01	1,99	1-2	3-5	6-7

В результаті проведеного аналізу отримано такий кількісний склад груп: група з низьким рівнем розвитку управлінської свідомості, УС-3 – 72 особа (17% від загальної кількості досліджуваних); група з середнім рівнем розвитку управлінської сві-

домості, УС-2 – 281 особи (67%); група з високим рівнем розвитку управлінської свідомості, УС-1 – 70 осіб (16%).

**Висновки.** Цим дослідженням визначено, що психосемантичні методи є релевантними для виявлення багатомірної системи смислів у носіїв управлінської свідомості.

Нормативні показники рівнів розвитку управлінської свідомості визначалися за чотирма методиками. На підставі описових статистик, отриманих за допомогою цих методик, здійснено оцінку нормальності розподілу даних за всіма шкалами методик та встановлено відповідність між тестовими балами і рівнями розвитку управлінської свідомості досліджуваних.

Отримано кількісний склад груп з низьким, середнім і високим рівнем розвитку управлінської свідомості, який, в цілому, задовольняє вимоги нормального статистичного розподілу.

#### Список використаних джерел

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева; под ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука; Смысл. – 1999. – 350 с. – Библиогр. : С. 314–349.
2. Борисов Ю. А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена / Ю.А. Борисов, И. А. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2003. – том 24. – №1. – С. 91–103.
3. Кудряшова Л.Д. Каким быть руководителю: психология управленческой деятельности / Л.Д. Кудряшова. – Л. : Лениздат, 1986. – 158 с.
4. Лозова О. М. Основы психосемантических исследований этнической свідомості : навч.-метод. посіб. / О. М. Лозова. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2007. – 62 с. : 9 іл., 15 табл. – Библиогр.: с. 60–61.
5. Мясичев В.Н. Личность и отношения человека / В.Н. Мясичев // Психология отношений. – М., Воронеж: МОДЭК. – 1995. – С 342–353.
6. Наследов А.Д. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / Наследов А. Д. – Питер, 2005. – 416 с.: ил.
7. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В.Ф.Петренко. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 176 с.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В.Ф.Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с. : ил. – Библиогр. : с. 459–480.

9. Похилько В. И. Когнитивная дифференцированность / В. И. Похилько // Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 238–240.
10. Титкова Л. С. Математические методы в психологии / Л.С.Титкова. – Владивосток : Издательство ДВГУ, 2002. – 140 с.
11. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам / Франселла Ф., Баннистер Д. ; пер. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. – М. : Прогресс, 1987. – 232 с.
12. Шмелёв А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г.Шмелёв. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 158 с.
13. Шмелёв А. Г. Многослойность субъективной семантики и трудности ее «расслоения» / А. Г. Шмелёв // Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях / отв. ред. Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 147 с.
14. Kelly G. A. The psychology of personal constructs / Kelly G.A. – New York : Norton, 1955. – XVIII. – 1210 p.
15. Osgood Ch. Factor analysis of meaning / Osgood Ch., G. J. Suci. // Semantic Differential technique : a source-book. – Chicago, 1969. – P. 42–55.

Grounds for using of application of psychosemantic methods to the research of professional consciousness of managers was proved. Research groups with low, medium and high level of development of managerial consciousness were highlighted. Statutory performance levels of management consciousness was determined by four methods. Based on the descriptive statistics obtained by these methods, the estimation of normality distribution of data across all scales techniques and the correspondence between test scores and levels of management consciousness was investigated.

**Keywords:** Psychosemantics, subjective semantics, individual meaning systems, descriptive statistics.

*Отримано: 19.09.2012 р.*

## Глубинное познание психики с использованием визуализированной самопрезентации субъекта

Стаття доводить, що пізнання психічного як функціональної системи породжує необхідність її перекодування в сферу відчутної візуалізованої реальності, доступної пізнанню за законами свідомої сфери. У питанні розуміння перекодування інформації автор спирається на роботи багатьох дослідників (Н. П. Бехтерева, К. Прибрам та ін.), але більш за все надослідження П. К. Анохіна, який показав, яким чином функціональні системи діють незалежно одна від одної і, в той же час, злагоджено одна з одною в контексті інформаційної обізнаності. Багаторічна практика здійснення процесуальної діагностики в діалогічній взаємодії з респондентом, семантичного порядку шляхом введення категорії «інформаційний еквівалент», трансцендентність якого забезпечує незалежність пізнання від характеру метафоричності символізації психічного. Передача інформації вихідного об'єкта може здійснитися в найрізноманітніших формах кодування (наприклад, вербальні, невербальні) при схоронності, інваріантності інформаційних еквівалентів. Процес передачі інформації відбувається у кожній ланці, включаючи «хвилеподібність» діалогічної взаємодії.

Зміст статті доводить, що пізнання неусвідомлюваних, симультанно згорнутих смислів, імпліцитно притаманних матеріалізованим самопрезентантам, вимагає їх «пожвавлення» в діалогічному взаємодії з респондентом.

Розуміння суб'єктом суті своєї особистісної проблеми співзвучне усвідомленню стабілізованого внутрішнього протиріччя, вирішення якого вимагає професійної допомоги від психолога. Психодинамічна теорія відкриває перспективи найоптимальніших і адекватних шляхів надання допомоги суб'єкту з використанням опредмечених засобів, подібно нитки Аріадни.

**Ключові слова:** свідомість, несвідоме, психологічний захист, матеріалізований презентант психіки, інформаційний еквівалент, архетип.

Статья доказывает, что познание психического как функциональной системы порождает необходимость ее перекодирования в сферу осязаемой визуализированной реальности, доступной познанию по законам сознательной сферы. В вопросах понимания перекодирования информации автор опирается на работы многих исследователей (Н. П. Бехтерева, К. Прибрам и др.), но более всего на исследование П. К. Анохина, который показал, каким образом функциональные системы действуют



независимо друг от друга и, в то же время, слаженно друг с другом в контексте информационной осведомленности. Многолетняя практика осуществления процессуальной диагностики в диалогическом взаимодействии с респондентом, приобрела свет семантического порядка путем введения категории «информационный эквивалент», трансцендентность которого обеспечивает независимость познания от характера метафоричной символизации психического. Передача информации исходного объекта может осуществиться в самых разных формах кодирования (к примеру, вербальные, невербальные) при сохранности, инвариантности информационных эквивалентов. Процесс передачи информации происходит в каждом звене, включая «волнообразность» диалогического взаимодействия.

Содержание статьи доказывает, что познание неосознаваемых, симультанно свернутых смыслов, имплицитно присущих материализованным самопрезентам, требует их «оживления» в диалогическом взаимодействии с респондентом.

Понимание субъектом сущности своей личностной проблемы сознательно стабилизируя внутреннего противоречия, разрешение которого требует профессиональной помощи от психолога. Психодинамическая теория открывает перспективы самых оптимальных и адекватных путей оказания помощи субъекту с использованием опредмеченных средств, подобно нити Ариадны.

**Ключевые слова:** сознание, бессознательное, психологическая защита, материализованный презентант психики, информационный эквивалент, архетип.

*«Точная наука никогда не может обойтись без реального  
в метафизическом смысле»*

*М. Планк*

Заслуги академической психологии классического периода не могут заслонить тот факт, что она есть плод механистического подхода к пониманию реалий осязаемого мира, что не предполагает познание недоступного прямому наблюдению, т. е. бессознательного. Мы сделали попытку показать не только неоправданность такого подхода, но, в первую очередь, то, что психика едина в ее сознательном и бессознательном проявлениях. Последнее выдвигает специфичные требования к методам познания. Не зря некоторые научные школы (в частности, бихевиоризм) утверждали, что исследование психики доступно *в той мере, в которой ее функционирование выражается вовне*. Наша практика подтверждает, что материализованная (опредмеченная) символизация психики целостно объективирует проблемы нарушения инкорпорирования Я в окружающий мир. Данный подход выдвигает соответствующие требования к профессиональному мастерству

психолога, в частности к умениям использования *наблюдаемых средств в познании прямолинейно не наблюдаемого*. Такие условия предполагают переведение академического взгляда психолога из объекта психического «самого по себе» на понимание психики как *фундаментальной системы*, которая способна к материализованной презентации, имеющей особую важность для решения проблем глубинного познания. Это влечет за собой изменения в понимании *критериев доказательности и обоснованности научно-практических знаний о психическом в единстве сознательного и бессознательного*. Как указывал Н. А. Бернштейн, «наука связана с бессознательным прогрессом потому, что каждая очередная ступень ее развития находила в себе силы для беспощадного преодоления предыдущей» [6, с. 300].

В данное время в психодинамической парадигме происходит зарождение нового взгляда на психическое и на возможности его объективного познания. Это обусловлено попыткой интеграции с законами, открытыми в других науках – физике, физиологии, химии и др. Последнее связано с именами П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, Д. Бома, Н. Бора, И. Р. Пригожина, К. В. Судакова, А. Эйнштейна и др., что заставляет сфокусировать внимание на единстве законов, которым подчинены как духовные, так и материальные аспекты мира. К примеру, таблица умножения может быть опредмеченной реальностью на бумаге, она обладает многозначностью: с одной стороны, духовно-символическая, знаковая реальность; сам же принцип умножения – реальность духовная (идеальная), существующая в уме математика.

Таким образом, духовные феномены неразрывно связаны с некоторыми материальными носителями: книгами, символическими изображениями на бумаге, как и самими предметами в их функциональном своеобразии.

В данном контексте развитие кибернетики (как науки об управлении сложными системами информации и связи) не может быть вне внимания глубинного психолога, соприкасающегося с функциональными системами сознания и бессознательного в их автономии и одновременно неразрывном единстве как во внутреннем плане, так и во внешнем (идеальное – материальное). Мы не можем обойти вниманием общеизвестный факт регуляции и контроля активности организма по типу «обратной связи» и оценки прогнозируемых результатов акцептором действия как «голографическим экраном» в его коррекционном значении (для достижения желаемого результата). Даже беглый взгляд на проблему сопричастности полученных нами научных результатов в

глубинной коррекции к различным сферам познания указывает на актуальность интегративных усилий в целях более адекватной постановки гипотез, исследовательских задач и формирования адекватных методов познания психики.

Прогрессивные взгляды на глубинное познание психического (в его целостности) ассимилируют фрейдовскую позицию относительно необходимости обеспечения условий для актуализации спонтанности и произвольности поведения анализанда, что связано с перспективами познания его внутренней детерминированности. Наряду с этим, спонтанность и произвольность могут быть использованы по-разному, и от этого в значительной степени зависят исследовательские результаты, будь то свободные ассоциации, сновидения (З. Фрейд), символдрама, кататимные образы (Х. Лейнер), спонтанность, катализируемая ЛСД (С. Грофф), или спонтанность при условии опредмеченной самопрезентации субъекта различных ракурсов собственной психики (Т. С. Яценко). Последнее имеет исследовательскую значимость, задаваемую *использованием метафорических средств* (лепка, рисунки, предметные модели, камни, игрушки). Исходным моментом здесь является стимулирование психологом *мотивации спонтанной активности* субъекта. Это согласуется с высказыванием Л. С. Выготского, что «психология исходит из инстинктов и влечений, как основного ядра психики» [3, с. 23]. Понимание того, что «влечения», «импульсы», «инстинкты» энергетически катализируют поведение, касается в первую очередь произвольной активности. Кроме того, необходимо учитывать функциональные особенности сферы бессознательно-нагруженной следами вытеснений, которые удерживаются в покорности сопротивлениями. Эмотивно-энергетическая потенция следов проявляется в их интерференции и систематизации, что предопределяет формирование феномена *внеопытного*, задающего когнитивные параметры базально-личностных форм защиты («горизонталь»), изыскивающих возможности частичной реализации через ситуативные, периферийные защиты («вертикаль»)[1].

В авторском понимании проблем глубинного познания психики ключевым моментом является использование визуализированных средств самопрезентации, доступных научно-практическому исследованию совместно с респондентом, что способствует расширению его самоосознания.

Учитывая, что отправной точкой психической активности являются потребности (инстинкты), объединяющие человека с

живым миром в целом, возникает вопрос: по каким же причинам именно у человека формируется *регрессия поведения*, нарушающая самоорганизацию и порождающая рассогласованность потребности («нужды») с соответствующими средствами ее удовлетворения? Таким образом, мы центрируем исследовательское внимание на проблеме внутренней рассогласованности (дезинтеграции) психики, что *объективно обусловлено защитой, осубъективизирующей психическое* (блокировкой и искажением информационного обмена). Защитная подсистема психики нарушает переработку информации, что ступшевывает биологический смысл адаптации, подменяя его желательными просоциальными иллюзиями. По нашему убеждению, главная причина дисфункциональности психологической защиты состоит в создаваемой ею иллюзии, подчиненной идеализированному Я, имеющему приоритет над биологической целесообразностью внутренних импульсов. «Распаковывание» смысла защит входит в исследовательскую задачу в психодинамической парадигме [5; 9; 10].

Следующая проблема, разрешение которой имеет авторский оттенок, – *понимание природы психического в его подчиненности универсальности законов, и с отражением индивидуальной неповторимости*. Разрешение поставленной проблемы требует познания законов психики в соответствии с адекватной методологией понимания сфер сознания и бессознательного в их единстве и, одновременно, функциональной автономии. Психическое интегрирует в себе сознание, функционирующее в созвучии с осязаемым (твердым) миром и, одновременно, бессознательное, которое отвечает основным законам устройства вселенной, в частности: симультанность, т. е. слияние во времени и пространстве (вне пола, пространства и времени); наличие непроизвольно сформированного порядка континуума проявления процессов предсознания, при хаотичности импульсов Ид); системность и структурно-матричное (голографическое) устройство логическая упорядоченности психического и др.

Исходя из холистичности (цельности) сознательного и бессознательного (*единства законов, которым подчиняется духовный и материальный мир*), мы вынуждены в своем исследовательски-практическом поиске ориентироваться на линию сопричастности этих сфер, на горизонт – как разграничивающий, так и объединяющий сознание и бессознательное. Глубинно-познавательный процесс при этом приобретает волнообразность, обнаруживающую тенденции поведения субъекта. Интересно, что такого рода волнообразность в метафизике (физи-

ологии) квалифицируют как *опорную и предметную* волну. Это сходно с психодинамической позицией в отношении психологической защиты – базисная («опорная») и периферийная («ситуативно-предметная»). Актуальный акт психического всегда имеет выражение в «точке пересечения» горизонтали (базисной защиты) и вертикали (ситуативной защиты), и в диалогическом развороте содержания этой «точки», что открывает перспективы предопределения тенденций поведения. В квантовой физике элементарная частица – это «точка и волна» (предопределяющая направление).

Исследовательская задача целостного познания психики состоит в *восстановлении нарушенных взаимосвязей между сферами сознания и бессознательного*, порождающих психологическое импотирование субъекта (потерю энергии) и в упреждении развития тенденции «к психологической смерти». Профессионал-психолог объективирует глубинные ракурсы психического, основываясь на перекодировании его содержания (смыслов) в опредмеченные формы, что символически выражают единство сфер сознания и бессознательного. Последующее диалогическое взаимодействие предполагает декодирование информации, учитывая тот факт, что «*психика знает все и не знает*» одновременно, что требует психоаналитического «отшторивания занавески». Диалогическое взаимодействие с респондентом способствует вскрытию «*неявно знанного субъектом*», способствующего *реинтегрированию психики* (на исходном уровне) с перспективой интеграции на более *высоком уровне психического развития*. Доязыковые (опредмеченные) формы самопрезентации постигаются в объективировании смысловой нагрузки эмотивного их «оживления» в диалоге «психолог – анализанд». Такое диалогическое взаимодействие по необходимости *встраивается в естественный порядок имплицитной заданности психического в его системной организации*, что имеет свою последовательность и нагруженность аффектами – следами (фиксациями) раннего детства. Последнее выходит за пределы признаков герменевтики, поскольку познаваемые *смыслы не являются текстом*, они не даны, а заданы и открыты в процессуально-диалогической диагностике. Глубинному познанию свойственны признаки косвенности, контекстности и опосредованности. Диалогическое взаимодействие – это, прежде всего, *подготовка к интерпретации* (путем накопления поведенческого материала), к познанию, к обобщению и анализу. В каждом «па» присутствует как диагностика, так и коррекция

за счет частичных положительных дезинтеграций, порождающих вторичные интеграции психики на более высоком уровне развития. Материализация же респондентом собственного психического содержания сама по себе (без диалога) *нема* (неговорлива), т. е. представляет существенные характеристики в свернутой («упакованной»), имплицитной форме и, таким образом, латентно содержит смыслы (информационные эквиваленты), познание которых катализирует психокоррекционный эффект. Диалогическое взаимодействие предопределяет интерпретацию на разных уровнях, с учетом *единства диагностики и психокоррекции*. Принципиально важным является вопрос о положительности дезинтеграционных процессов путем ослабления (в диагностико-коррекционной динамике) иллюзорных представлений субъекта. Именно положительная дезинтеграция обеспечивает вторичную интеграцию на более высоком уровне психического развития субъекта. Положительность дезинтеграции отличается следующими характеристиками: порционность, многоуровневость, расширение самоосознания за счет снижения искажений социально-перцептивной информации, переход на более высокий уровень интегрированности структуры психики субъекта и др.

Важно не забывать, что развитие функциональных систем, будь то физиологический, химический или вселенский ракурс, предполагает их голографическое устройство, как и внутреннюю динамику, связанную с процессами «рассогласования» и «согласования», что созвучно с процессами дезинтеграции и интеграции, возведенных нами в ранг основных механизмов глубинной психокоррекции [14]. Диалог при этом опирается на точность диагностических посылок, которые следуют за внутренним порядком устройства психического, с учетом континуальности в ее системной организации, когда каждый отдельный элемент, подающийся познанию, открывает перспективы познания следующих характеристик целого.

Говоря иначе, внутренний порядок устройства психического объективируется в континуальности его поведенческих «па», стимулируемых и проявляющихся в *притоках энергии, т. е. мотивностью респондента*. Последнее опирается на прогнозирование энергетической потентности бессознательного (следов вытеснений импульсов Ид) – «к реализации вовне» («*эффект незавершенности*») импульсов эдипального порядка).

Согласно нашему предположению, стабилизация внутреннего противоречия связана с *нарушением информационных взаимосвязей между двумя сферами психики* (сознание и бессозна-

тельное), что деформирующе влияет на мышление, в частности, блокирует потенциал рефлексивного мышления. Такие нарушения когнитивных процессов находятся вне контроля сознания, замаскированные системой психологической защиты, искажающей социально-перцептивную информацию на входе, внутренней ее «переработке» и эксплицирования вовне.

Возникает вопрос: что пытается скрывать защита путем искажений? Ответ кроется в эдипальных зависимостях, которые маскируются процессами вытеснений, замещений, проекции, интроекции, идентификации и т. п. В этот период ребенок впервые встречается с законом «табу», который не допускает его игнорирование, что по необходимости создает эффект незавершенного действия, влияющего на формирование доминирующей мотивации. Мотивация, с ее эмоциональной окраской, является ведущим компонентом в энергетическом иницировании любого поведенческого акта. Вместе с тем, ее понимание является недостаточным для психокоррекции психики человека, отягощенного системой психологических защит – их необходимо «развенчать».

Таким образом, методика, в авторской ее презентации, доказывает целесообразность перекодирования (самопрезентации) внутреннего содержания психики в плоскость осязаемого мира, что предполагает последующую аналитическую проработку в диалогическом взаимодействии с респондентом с обобщающими интерпретационными заключениями. Как показывает многолетний опыт, психика способна к перекодированию в материализованные формы с сохранением информационных эквивалентов. Д. Юм (1711–1776) в «Трактате о человеческой природе» подчеркивает важность восприятия для психологического самоощущения: «... я никак не могу уловить свое я как нечто существующее помимо восприятий» [8, с. 366]. Наши исследования указывают на *важность самопроизвольных, спонтанных взаимопереходов имплицитивных и эксплицитивных характеристик психического*. П. К. Анохин уточняет данный процесс: «Отражательный процесс разворачивается таким образом, что внешний объект через непрерывный ряд физических и физиологических процессов... формируется в соответствии с теорией передачи информации» [2, с. 111]. Теория П. К. Анохина открывает перспективы понимания объективирования психики, в частности, расшифровки процесса перехода «материальных физических процессов в субъективный образ, в сознание». Несмотря на многочисленность звеньев диалогического взаимодействия с респондентом, эмпирические факты подтверждают верность утвержде-



ния П. К. Анохина, что «между начальным и конечным звеном этой передачи должна быть («существует» – Т. Я.) точная и адекватная *информационная эквивалентность*» [2, с. 112]. Это созвучно психоаналитической позиции, сориентированной на поиск «первичной» причины порождающей дисфункции психики. Последнее не позволяет ограничиться тренинговой работой, центрированной на эмоциональных переживаниях ее участников, без когнитивно-логических обобщений результатов, позволяющих предопределить тенденции поведения. Мы убеждены, что только радио, которое расширяется и крепнет (в такого рода деятельности), способно катализировать реконструирование изначальной структуры психики респондента, что предопределяет переход на более высокий уровень развития.

Платон в свое время указывал: «... не во впечатлениях заключается знание, а в умозаключениях о них, ибо, видимо, именно здесь можно схватить сущность и истину, там же – нет». Когнитивный синтез поведенческого материала, полученного в процессе диалогического взаимодействия, открывает резервы рационального познания психического в единстве двух сфер (сознание – бессознательное). Последнее необходимо также для объективности и «убедительности» результатов самопознания для самого респондента. Введение категории «информационных эквивалентов» в глубинное познание смыслов, латентно имплицированных из сознания, влечет за собой не только методологические, но и инструментально-практические новшества, требующие уточнения специфики перекодирования психического в процессе самопрезентации, будь то опредмеченные формы (лепка, рисунок) или вербальные (к примеру, сказка о своей жизни). Итеративность (повторяемость) определенных смыслов бессознательного приобретает, в случае их познания респондентом, убедительность (аргументационный вес) за счет перевода «сложного и непонятного» психического в сферу *очевидного*, которое выстраивается на метафорических сопоставлениях, сравнениях, обобщениях, систематизации, классификации опредмеченных презентантов. Вместе с тем, опредмечивание психологического содержания приобретает познавательный смысл лишь в случае *превращения материализованного предмета в объект самопрезентации своего опыта*, что его (предмет) осубъективирует, а затем требует эмоционального «оживления» в процессе диалогического взаимодействия с респондентом. Успешность последнего зависит от профессиональной способности психолога встраиваться в естественный порядок, имплицативно содержащийся в

«презентанте». При этом важно учитывать непрямолинейность перекодирования и его зависимость от опыта (форм) и предлагаемого материала (к примеру, лепка из теста или моделирование из камней). Различные формы перекодирования скрытых смыслов психики способствуют перепроверке на факт объективности психического, которое целостно презентуется в процессе непроизвольного творчества. Это созвучно с утверждением И. Р. Пригожина: «... мы призваны вести диалог с природой, тем самым человеческая креативность встраивается в креативность природы» (цит. по: [7, с. 686]). Наша практика диалогического взаимодействия с респондентом выполняет роль процессуальной диагностики, сориентированной на актуализацию спонтанной активности, катализируемой внутренним эмотивным компонентом, т. е. доминирующей мотивацией. При этом методологически присутствует приоритетность высказываний респондента, что предопределяет необходимость психолога *следовать за феноменом психического в целях познания закономерной его упорядоченности* и выявления ассоциативных цепочек в поведенческих актах (поведении).

Диалогическое взаимодействие психолога с респондентом через интерпретацию накопленного поведенческого материала открывает перспективы проникновения в смысловую сферу бессознательного, чему способствует *использование метафоричных средств, приближенных к образности языка бессознательного в его нуминозности, т. е. разворачивании (распаковывании) имплицитно заложенных смыслов*, не зависящих от волевого участия субъекта в диалоге.

Доминирующая мотивация заявляет о себе косвенно и замаскировано, через спонтанную активность субъекта, что облегчает процесс перекодирования неосознаваемых смыслов в формы, поддающиеся сознательному восприятию и интеллектуальному осмыслению (обобщению).

Сказанное выше позволяет найти пути восстановления взаимосвязей между сферами сознания и бессознательного (нарушенные психологическими защитами), опираясь на их функциональное единство (при наличии автономии). *Корень решения данной проблемы находится в изменении потребностной сферы субъекта, в нивелировании условности ценностей, на которые опирается субъект для утверждения собственного совершенства.*

Затрагивая проблему возможности познания идеальных (духовных) реалий психического в материализованных формах, встает вопрос о надежности и объективности такого познания. Мы

понимаем, что речь идет о различных функциональных системах: «духовное – материальное». В частности, о переходе психических, хотя и неосознаваемых реалий, свернутых в пространственно-временных параметрах (симультаных, недифференцированных) в дискретно-предметные формы, путем перекодирования, которое имплицитные смыслы переводит в плоскость их существования во времени и пространстве. Эмпирический материал доказывает, что такого рода перекодирование возможно благодаря его нелинейности, имплицитно содержащей внутренний порядок, которому подчинен феномен психического в инвариантности (сохранности) информационных эквивалентов.

Если в бессознательной сфере порядок имманентно характерен самой его сущности, то в опредмеченных самопрезентантах психики он «упакован», конденсирован в образе и существует уже в свернутом виде, что предполагает процесс экспликативного его разворачивания в диалогическом взаимодействии с респондентом. Диалог, в таком случае, как уже указывалось, обеспечивает приток эмотивной энергии, что не только вербализует («оживляет») опредмеченную самопрезентацию, но и приобретает равноправие в одном ряду с результатами визуализации, что важно учитывать при установлении ассоциативной цепочки в процессе обобщенной интерпретации. Такого рода «оживление» не является прямой копией внутреннего мира, который прошел не только «просев», но и конденсат приоритетности латентных значимостей, что объективировано в информационном эквиваленте. Диалог при этом является «моментом актуализации подлинной природы человека, непосредственно связанной с преодолением различных форм сопротивления» [4]. Презентация смыслов не подлежит контролю сознания, как и произволу воли. Каждый «элемент» материализованного презентанта выражает характеристики голографической целостности психического, но локализовано, путем информационных эквивалентов, которые объективируются условно говоря – «за один раз один элемент».

Таким образом, материализованная самопрезентация в ее спонтанной непроизвольности и непредсказуемости способствует преодолению барьеров создаваемых отличиями двух сфер (сознание – бессознательное), что открывает перспективы познания бессознательного с участием сознания – «по законам осязаемого мира». С уверенностью можно сказать, что интегративный продукт, которым является материализация психического, объективирует неразделённость систем «сознательное» – «бес-

сознательное» (при наличии функциональной их автономии). «Неразделенность» (сознательного и бессознательного) при объективировании вовне в образно-символических формах – подвластна только архетипу как инстинкту, располагающему допренатальной информацией и способностью интеграции с механизмами символизации (намек, сгущение, смещение и др.), как и с системой психологической защиты. Все это является косвенным свидетельством того, что внешний мир, как и внутренний, входит в психику в виде тончайших информационных процессов через разнообразные параметры своего воздействия на субъекта. Эмпирический опыт показывает, что предметная самопрезентация Я доступна всем без исключения участникам АСПО, независимо от возраста и образования. Другими словами, задача «опредмечивания», т. е. предметной метафоризации определенных ракурсов психики доступна каждому человеку. Избирательность же форм спонтанно диктуется опытом и внутренним императивом активности субъекта. При этом нет разительных отличий – человек выбирает готовый «презентант» (игрушку, неавторский (чужой) рисунок) или создает его сам (лепит, рисует, моделирует из камней). Более того, респондент может непроизвольно сочетать эти средства, к примеру, камни, ракушки и лепку (см. фото 1). Само по себе предложение психолога, побуждающее к самопрезентации, содержит элемент неопределенности, к примеру: «Смоделируй (выложи) из камней актуальную для тебя ситуацию»; «Презентуй переживаемое актуальное чувство»; или же: «Слепи из теста (на солевой основе) собственный метафоричный презентант»; «Слепи (выложи из камней), что «желает» твоя рука» и т. п. Как показывает практика, первоначальное задание и его результат приобретают аналитическую целесообразность только при последующем диалогическом взаимодействии с респондентом, что в данной статье иллюстрирует стенограмма (см. далее).

Также заметно, что побуждение к «самопрезентации» является более слабым стимулом по сравнению с внутренним императивом спонтанной активности (инициативы), предопределяющей в конечном итоге результаты материализации. Таким образом, происходит трансформация *симультанного* содержания идеальной (духовной) функциональной системы психического в материализованную реальность, подчиняющуюся диаметрально противоположным законам, связанным с *дискретностью* предметного («твердого») мира. Подытоживая, можно сказать, что психическое, в единстве сознательного и бессознательного,

доступно познанию в соответствии с принципом дополнительности как на уровне метафоричной самопрезентации, так и на уровне диалогичного разворота (распаковывания «дробления») имплицитно присутствующей в презентанте смысловой основы. Описанные выше реалии глубинного познания вынуждают еще раз апеллировать к П. К. Анохину в его учении о функциональных системах, которые он определяет как «динамические саморегулирующиеся организации» [2], направленные на достижение различных приспособительных результатов, полезных для организма. П. К. Анохин, как и К. Прибрам, вводит категорию кодирования информации, что относится к *самопроизвольно сложившимся системам, функционирующим в соответствии с законами живой природы* с ее целесообразностью. Все это соответствует специфике функционирования бессознательной сферы. Если *сознательная материализация собственного Я субъектом прямолинейно может «прочитываться» в предметно-функциональном ключе, то процесс нелинейного перекодирования психики в ее целостности находится вне контроля сознания (на латентном, «подводном уровне»), что способствует презентации подлинного единства психического в противоречивой его сущности*. Как известно, существуют два класса функций передачи информации через кодовую трансформацию: первый обеспечивает соответствие между кодами (что позволяет прямолинейно декодировать закодированные формы, и наоборот). Благодаря однозначному соответствию между шифрами кода устанавливается нечто вроде обратимости, «вторичный функциональный изоморфизм» [6, с. 85]. Второй вариант перекодирования – целиком неизоморфный. Раскрытие информационных эквивалентов (смыслов) требует не только дополнительных, но и контекстных средств. В нервной системе, как это показано К. Прибрамом, имеют место необратимые преобразования, при участии процесса абстрагирования. Ясно, что мы, познавая психическое в его целостности, имеем дело со вторым случаем.

Многолетняя практика убеждает, что *архетип* универсализирует, облегчает и даже «психотерапевтизирует» субъекта в процессе визуализации; он в значительной степени является «хозяйном» языка перекодирования. Архетип не только обладает надситуативностью (трансцендентностью), но и интеграционным потенциалом объединения универсально-филогенетического и генотипно-индивидуализированного опыта индивида, в чем ему способствует сращенность с системой психологической защиты. Интегрируясь с психологической защитой, архетип использу-

ет *опредмеченность сознания в процессе материализации неосознаваемого в психике субъекта*. Именно поэтому процесс материализации, по нашей методике, должен обязательно затрагивать психическое в его целостности (с участием сознания). Такого рода произвольное кодирование способно «ухватить» параметры симультанной сущности психического как функциональной системы и, в то же время, воспользоваться его опредмеченностью (включая мотивы и потребности), на что указывали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. *Эффективность кодирования связана с некоторым стабильным уровнем системы (статика и динамика)* [5]. В психике это задается как архетипом, в единстве с психологической защитой, влияющей на индивидуализированность бессознательного, при инвариантности трансцендентных характеристик базальных форм защиты. Это проявляется в итеративности поведения в наличии ассоциативных связей, в поведенческом материале, открывающих перспективы познания логической упорядоченности психического (на уровнях сознания и бессознательного). Отсюда вывод – спонтанная активность субъекта является необходимой предпосылкой неявного, непрямолинейного перекодирования неосознаваемых смыслов системно-функционального устройства психического в визуализированных формах твердого мира, что открывает перспективы для его изучения с участием «сознания» в дискретном мире.

Перейдем к рассмотрению эмпирического материала.

Психолог предлагает респонденту К. (студент I курса психологического факультета РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта, 2012 г.) воспользоваться тестом (на солевой основе) для лепки собственного самопрезентанта «в настоящем», «прошлом» и «будущем» (предлагаются также средства для раскрашивания). Дополнительно в распоряжении респондента находились цветные камни.

К. спонтанно выполнил задание и расположил композицию на отдельном листе бумаги. Результаты материализованной самопрезентации протагониста К. отражает фото 1 в таких фрагментах: а – прошлое; б – настоящее; в – будущее.

### **Стенограмма психоаналитического взаимодействия психолога с протагонистом К.**

Психолог (далее по тексту – П.): Какая из созданных тобой композиций наиболее привлекает твое внимание и эмотивно затрагивает?

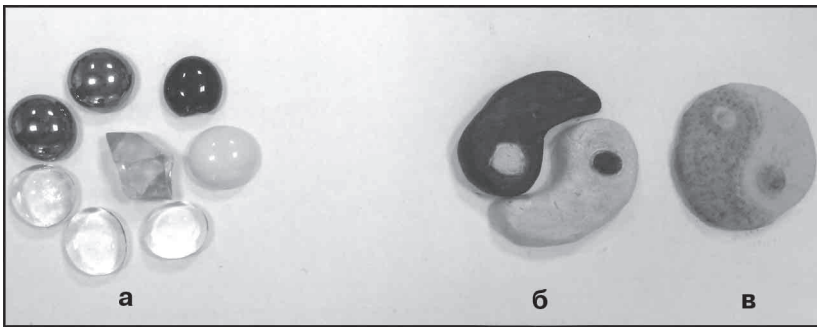


Фото 1. Модель К. «Я в настоящем (а), прошлом (б), будущем (в)»

К.: Будущее (справа) – невзрачно, немного блекло, но оно влечет меня больше всего.

П.: Почему будущее кажется тебе невзрачным? Привлекают ведь контрастные его тона.

К.: Не знаю, я ведь черную часть пытался делать не черной, ступшевать то, что разделяет фигуру (б).

П.: О чем ты мечтаешь в будущем?

К.: Наверное, о постоянстве и самоутверждении.

П.: О чем свидетельствует ступшевание контрастности частей Инь-ян между белым и черным в «будущем» (П. сравнивает композиции (б) и (в))? Может, ты бы хотел быть более гармоничным, целостным по сравнению с фото 1 (б)?

К.: Мне хотелось бы разложить все «по полочкам»: знать, чего я хочу, что у меня есть сейчас и чего я могу достичь, я все это пока смутно ощущаю.

П.: В изображении настоящего – части фигуры Инь-ян автономны, сложены дискретно – внутри пространство, т. е. пустота (фото 1, б). Как это сказывается на твоих чувствах?

К.: Я ощущаю определенные противоречия на эмотивном уровне, которые и определяют мой «0» (ноль) – это и есть ощущение пустоты.

П.: Значит, пустота между частями Инь-ян указывает на противоречивость твоих чувств?

К.: Две их стороны так выражены, что приводят мою активность к «0».

П.: Как ты относишься к своей противоречивости чувств? Что бы ты ей сказал? Может, «исчезни», или «растворись», или «откуда ты появилась?», или что-то другое?



К.: Я хочу, чтобы она исчезла, это мной ощущается и очень мешает... «гвоздь» в душе.

П.: Когда ты начал ее ощущать?

К.: Еще в школе, в подростковом возрасте.

П.: Противоречивость была обусловлена родителями или возникла вне дома в процессе общения с другими людьми?

К.: Возникновение противоречивости связано с влиянием школьных факторов, и родители тоже имели на это определенное влияние.

П.: То есть родители начали тебя активно формировать?

К.: Да, хотя я противился.

П.: Они опасались чего-то и предостерегали тебя таким способом?

К.: Нет.

П.: Тогда почему они так активно за тебя «взялись», если все было хорошо?

К.: Возможно, противоречие в том, что я не давал им «взяться за меня». То, что я считал нужным, было более значимым для меня, чем то, что мне навязывали.

П.: Иными словами, была конкуренция между «родителем» в тебе самом и родителями рядом с тобой?

К.: Да, это верно.

П.: Кто побеждал?

К.: Было по-разному: то родители побеждали, то я. Когда я стал подрастать, мы находили компромисс, и отношения становились лучше, чем прежде.

П.: Как ты думаешь, твое противоречие с родителями могло как-то повлиять на формирование пустоты в «Я-настоящем»?

К.: Да, и сейчас влияет, это основная помеха, которую я ощущаю внутри!

П.: Значит, когда родители побеждали, то ты ощущал пустоту, ведь тебе приходилось чем-то поступиться (указывает на «пространство» между частями средней фигуры, фото 1(б))?

К.: Нет. Когда я понимал, что нужно уступить, то принимал ситуацию (победу родителей) и ощущал гармонию (я был вместе с ними).

П.: Значит, тебе хотелось бы им уступать, что же мешало?

К.: Если бы я так делал всегда, я бы потерял себя, свои желания, наверное, мое Я и была бы вообще пустота.

П.: В каких же случаях возникала пустота? Наверное, не всегда ты принимал позицию родителей и тебе приходилось подчиняться им, ощущая пустоту? Или ты старался не подчиняться?

К.: Я старался не подчиняться, но если понимал, что так лучше было для меня – я соглашался.

П.: «Лучше» в том смысле, чтобы было «тихо», без эксцессов?

К.: Да, но потом еще школа добавляла, т. е. явно сделала вклад в эту «пустоту».

П.: В школе тебе приходилось уступать в чем-то одноклассникам или учителям?

К.: Во взаимодействии и с одноклассниками, и с учителями это было.

П.: Чего они хотели? Может, чтобы ты был лучше?

К.: Не всегда.

П.: Некоторые учителя тебя не любили, противостояли тебе?

К.: Они не давали мне свободы развития, ущемляли, неадекватно оценивали, занижали, придавливали Я и мои ощущения.

П.: Их оценка была, скорее всего, заниженной, а не завышенной?

К.: Да.

П.: И тебе приходилось отстаивать свое мнение, чтобы сохранять оптимальность самоощущения? Или как ты себя «самотерапевтировал» в подобных случаях? Может, нарастало зло по отношению к обидчикам?

К.: Да, зло нарастало, но не развивалось. Я его подавлял и старался понять, почему так происходит.

П.: Ты дистанцировался от них?

К.: Да. Я самовыражался в других видах деятельности.

П.: То есть находил компенсаторные способы восстановления самоощущения. Что относилось к компенсаторным видам деятельности?

К.: Преимущественно занятия спортом.

П.: Перейдем к изображению прошлого (фото 1, а). Расскажи о том, что было, какое содержание каждого из представленных камней в композиции? Каждый камень желательно определить (квалифицировать), что он означает, какую семантическую несет нагрузку.

К.: Негативный опыт в воспитании, сомнения в себе в школьный период, внутренние противоречия, обиды (см. темные камни композиции (а) сверху, фото 1). Светлые камни – это компенсация жизненных невзгод: спорт, компьютер, учеба, общение с друзьями (см. светлые камни композиции (а) снизу, фото 1).

П.: Камень в середине композиции – это кто-то из твоих родных или ты сам?

К.: Это я.

П.: Ты, наверное, достаточно автономен от родителей?

К.: Да. Папа умер очень рано, когда мне было девять лет.

П.: И ты воспитывался женщинами?

К.: Да, двумя (еще есть бабушка).

П.: Камень, символизирующий тебя, что отражает?

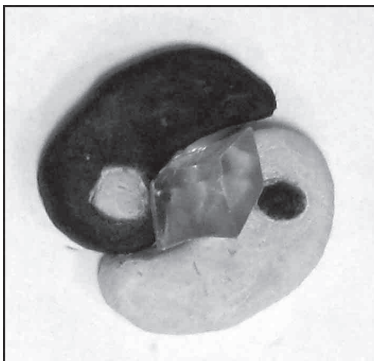
К.: Это многогранник, наверное, он указывает на то, что было во мне тогда, в детстве. Это мой потенциал, который я ощущаю, но пока это нереализованная часть.

П.: Почему ты не поставил его в настоящее? Возможно, он бы закрыл пустоту между частями фигуры? Ты все еще надеешься на его реализацию?

К.: Может быть.

П.: Можно ли поставить многогранник на фигуру, символизирующую настоящее (фото 1, б)? К какой ее части (белой или черной) он больше относится?

К.: Он в равной степени присутствует в этих частях (фото 1, а), что и обуславливает надежду на целостность в будущем (фото 1, в). (К. переносит камень и закрывает им пустоту, фото 2).



**Фото 2. Настоящее с «потенциалом» К. над «пустотой»**

П.: Как изменились твои чувства, глядя на фото 2?

К.: Мне стало спокойнее, это «желанная» для меня картинка. Она помогла осознать, что пустота «пожирает» мой потенциал. Это заставляет задуматься, с этим надо что-то делать.

П.: Многогранник (что закрыл пустоту) символизирует что-то хорошее в тебе, твой врожденный потенциал дарования?

К.: Да.

П.: Тогда почему ты ставишь его в единстве и с темной и светлой частью фигуры Инь-ян (фото 2), почему не положил на светлую?

К.: Не смог, светлое не может быть без темного.

П.: Значит, ты сам себя за что-то осуждал или осуждаешь и сейчас?

К.: Да, это так.

П.: Ты можешь производить впечатление умного, рефлексивного, тонкого юноши, за что же можно тебе себя осуждать?

К.: За нейтральные поступки, которые должны бы быть другими. Я анализировал ситуацию после совершенных мной поступков, и у меня появлялись угрызения совести, что моя пассивность «поощряла» зло, – это относится к темному. Это зло и мне вредило, привносило свою лепту в формирование пустоты.

П.: Ты не проговаривал это матери?

К.: Нет, я все держал и держу в себе.

П.: Поскольку ты внутренне сам переживал угрызения совести, то они попадают в категорию темных, как переосмысление и укор себе. Но почему-то темные характеристики представлены в равной степени со светлыми. Что относится к категории светлого?

К.: Мои достижения, которых я смог уже добиться.

П.: Достижения, которым бы радовался не только ты, но и твои близкие?

К.: Да.

П.: Значит, в категорию светлого попадают близкие тебе люди, не только твои успехи?

К.: Да, конечно.

П.: Можно ли сказать, что к темной части фигуры тоже относятся близкие тебе люди, но с их (не твоим) отрицательным знаком?

К.: Да.

П.: Тогда ты как будто срачиваешься с близкими людьми, при всей твоей автономии, в частности, с мамой. Можно ли сказать, что в будущем (фото 1, в) чего-то явно не будет из прошлого и настоящего (фото 1, а, б)?

К.: Я со многим хотел бы проститься!

П.: Расскажи, что бы ты хотел оставить (а не проститься) в прошлом или настоящем.

К.: Возможно, не будет пустоты в будущем, контраст (черное – белое) ступнет, между частями Инь-ян появится гармония (фото 2, в)?

П.: Ты говорил об угрызениях совести. Тебе хотелось бы упреждать подобные поступки, чтобы они остались в прошлом?

К.: Скорее всего, да, чтобы такие поступки остались в прошлом.

П. (*К групне*): Вы видите, что я помогаю протагонисту уточнить смысл своего материала, но последнее слово остается за К. Психолог каталогизирует гипотетическими прогнозами. (*К протагонисту К.*): Что бы ты еще сказал?

К.: В белую часть фигуры из будущего (фото 1, в) войдут все мои успехи и достижения (фото 1, а), которые были и еще будут, а все остальное, «темное», станет светлее, что я и отразил путем блеклости «черной части» композиции будущего (фото 1, в).

П.: Поскольку цвета в изображении будущего теплее и светлее, то можно сказать, что в нем успехи будут преобладать над темными сторонами (т. е. неудачами), которые эмоционально могли тебя отягощать в прошлом и настоящем?

К.: Да, это так. Спасибо, мне даже стало спокойнее, это мое желанное чувство. Я понял роль моего потенциала, который в настоящем пока – «пустота». Пришел к выводу, что слишком большую цену плачу за «угрызения совести» – надо в них разобраться, зачем они мне? Кстати, я об этом никогда не задумывался, плыл по течению.

П.: За угрызениями совести стоит чувство вины и, очевидно, перед матерью. Что бы ты сказал прошлому, настоящему и будущему?

#### **Фрагмент психодрамы**

К. (*К прошлому*): Спасибо, что ты у меня было, дало мне определенный опыт! (*К настоящему*): Спасибо, что ты есть! (*К будущему*): Надеюсь, что ты у меня будешь!

П.: Если ты говоришь «спасибо», то за что? Может, за то, что ты жив? У тебя были в жизни рискованные ситуации?

К.: Были, но не настолько рискованные.

П.: Рискованной была болезнь или ситуация угрозы жизни?

К.: Были легкие ситуации, связанные с определенной угрозой, но они были незначительными.

П.: И, тем не менее, оставили след?

К.: Я получил определенный опыт, которым воспользуюсь в дальнейшем.

П.: Опыт, который ты будешь упреждать, чтобы обходить (не повторить) в будущем?

К.: Этот опыт позволит мне прогнозировать, что подобное может случиться, и тогда и буду упреждать его.

П.: Значит, в будущем представлено то, что ты намерен обходить, упреждать, потому что это иррационально?

К.: Это были случайные, спонтанные ситуации, которые никто не мог предвидеть.

П.: Мог ли ты что-то сделать, чтобы не произошла «беда»?

К.: Да, мог, но моя нерешительность... задержки активности...

П.: Значит, ты говоришь о случайности, в которой все же есть твое участие?

К.: Да, теперь я это понимаю, особенно в контексте отсутствия внутренней гармонии, весь вопрос в ней – поэтому и такая модель будущего (фото 1, в).

П.: Может, на эту «пустоту» повлияло отсутствие отца?

К.: Возможно, ощущение, что с уходом отца я потерял ... часть себя.

П.: Чувство, связанное с отсутствием отца, попадает в светлую или в темную часть фигуры – лепки Инь-ян?

К.: Наверное, в светлую.

П.: Ты старался сам замещать отца в семье, ты его «оживлял» своим «светлым» поведением и поэтому относишь его к светлой части?

К.: Да, невольно это делал.

П.: У тебя был сформирован образ отца?

К.: Я представлял идеал отца на основе того, что успел о нем запомнить – это уже интегрированная память, это мое представление в слиянии с его образом.

П.: Значит, это хороший идеал, ведь он повлиял на формирование светлой части в тебе.

К.: Да, это точно.

П.: Тогда ты этим компенсировал наличие пустоты между частями Инь-ян?

К.: Да, но не до конца, я думаю, это не фатально.

П.: Твоя мама воспринимала «белую часть» в тебе положительно или вносила коррективы в соответствии со своим представлением об образе взрослого К.?

К.: Скорее всего, добавляла, вносила коррективы в мои намерения.

П.: Это не всегда совпадало с твоим представлением?

К.: Да, хотя и хотелось бы отвечать ее ожиданиям...

П.: Если не совпадало, то по каким параметрам?

К.: По возрасту. Я был для нее *все время маленьким*. Именно в этом порождалось *отчуждение с мамой*, что тоже *попадает в эту «пустоту»*.

П.: Из того, о чем мы говорили, что попадает в идеал? Что бы ты хотел перенести из прошлого и в настоящее, и в будущее?

К.: Я хотел бы перенести все хорошее, что есть во мне, и некоторые части плохого для самосохранности и *приобретения*

*целостности. В частности, умение постоять за себя, отстоять свою позицию, намерение, желание, цели.*

*П.: Остается пожелать тебе успехов. С тобой приятно было работать в диалоге. Думаю, что твой идеал не только по твоим ощущениям, но и по реальным успехам станет действительностью. Что бы ты сказал *пустоте*? Она наполнена каким-то содержанием для тебя?*

*К.: Да, наполнена неуверенностью в себе. Она порождает мои задержки в активности, я часто упускаю момент в ситуации, когда необходимо принять решение. В пустоту попадает противоречие – желание иметь успех и быть «правильным», положительным и т. п., и тогда долго просчитываешь, чтобы соответствовать критериям оптимальности. Чем дольше «задерживаешься», тем сложнее его просчитать (момент упускаю), тогда и образуется пустота. Я очень благодарен сеансу работы, который позволил это осознать, никогда мой взгляд не был направлен в сторону «пустоты». Я вообще обнаружил ее в процессе лепки, и теперь мне значительно легче, это меня меньше страшит, хочется действовать...*

*П.: У тебя в процессе работы возросло доверие к себе. Возможно, неуверенность – это эффект влияния родительской опеки – двух женщин (бабушки и мамы). Это твой материал, важно определить зоны риска, чтобы их снивелировать, потому что ты свой потенциал загоняешь внутрь – он может быть не реализован – на это указывает разобщенность элементов Инь-ян (пустота) в реальном Я. Радует то, что ты по ходу работы научился рефлексировать, адекватно высказываться – это тебе поможет развить ощущение себя и способности преодолеть барьеры, мешающие самопознанию, поэтому есть основания верить в твой успех!*

*К.: Спасибо вам за работу, у меня не только посветлели чувства, но я ощущаю энергию, прилив сил. Спасибо еще раз!*

*Подводя итог, обратим внимание на роль спонтанной «самоматериализации» внутреннего мира К. (на основании минимизированного побуждения психологом к такого рода активности). К. никогда не имел подобного рода практики. Очевидной является приоритетная роль архетипа как инстинкта, открывающего перспективы визуализации психического содержания, в процессе которой использованы универсальные (архетипические) символы Инь-ян, круг, цветность (светлое – темное), пустота, разобщенность (дистанцированность), слитность или отстраненность фигур и др. Эмпирический материал свидетельствует также о том, что глубинное познание психики не может быть ограниче-*



но лишь экспликативным уровнем ее объективирования – сущность состоит в раскрытии имплицитности смысловой нагрузки презентанта. Психолог в диалоге катализирует такого рода познание, которое предполагает «оживление» материализованных экспликаторов, через эмотивность притоков энергии, а также развитие саморефлексии респондента. Континуум порядка произвольной активности К. вывел нас на изначальные («детские») основы его личностной проблемы, связанной с потерей отца и сложностями взаимоотношений с матерью. Благодаря «суммированию» (набору) материала диалогического взаимодействия П. с К. произошло приближение к возможности объективирования логической упорядоченности психики последнего. Отметим, что в этом процессе особое место занимали обнаруженные способности К. к образной самопрезентации, как и вербализованной самоассимиляции вскрываемых интерпретацией смыслов. Познание бессознательных смыслов предполагает следование за цепочкой (логикой) их *самообнаружения* в спонтанной активности К., путем углубления его способностей самоанализа и расширения самосознания. Таким образом, психодинамический подход позволяет познавать психическое в его целостности, актуализируя *возможности объективации взаимосвязей между сознанием и бессознательным*, что исключает алгоритмизацию глубинного познания извне. Согласно философскому энциклопедическому словарю, «предметное бытие ... имманентно присуще сознанию; оно обретает свой объективный смысл благодаря отнесенности к сознанию. Предметное бытие и сознание коррелятивны (соотносительны) друг другу» [7, с. 718]. Мы не только постулируем представленное выше утверждение, но и готовы уточнить, что процесс опредмеченной самопрезентации (включая диалогическое взаимодействие) позволяет наблюдать приближение феноменологического ракурса познания к ноуменологическому, презентующему имманентно присущие психике интеллектуальные обобщения, способствующие определению «логики сознания» и «логики бессознательного» («иной логики»), что соответствует смыслу категории *ноэзис*. Ноэзис предопределяет постижение смыслов целостной психики, соотносимое с «интеллектуальным созерцанием» ее реалий, недоступных прямолинейному наблюдению. Ноэзис понимается у Платона как «мыслящее усмотрение сущности, идеи, основанное на созерцательной природе разума» (цит. по: [7, с. 442]). Есть основания утверждать, что представленные К. материализованные самопрезентанты объективно наблюдаемы и

носят поэмный характер в связи со своей многозначностью, т. е. многообразием значений вещей в их единстве. Для постижения сущности психического необходимо «наработать» *многообразие ноуменов, которые и создают предпосылки для уюпостижения созерцаемого в презентантах*. Последнее объясняет необходимость введения трехформатного опредмечивания психики («прошлое», «настоящее», «будущее»), как и процессуальности (продолжительности) диалога. Учйтывая холистическое единство законов материального и идеального мира, мы имели возможность проведения целостного анализа полученного поведенческого материала независимо от его формы объективирования (вербальная или невербальная) – это один ряд эмпирически поддающейся анализу.

Данная статья свидетельствует о предметной сориентированности сознания, что способствует раскрытию имплицитно скрытых в презентантах смыслов, которые в данном случае визуализированы наличием пустоты между Инь-ян. Метафоризация глубинного познания реалий бессознательного, при его недоступности прямолинейному созерцанию, создает защищенность для респондента, а травмирующие моменты *презентованы пустотой, которая, как оказалось, наполнена личностным смыслом, связанным с влиянием матери, что несет эдипальную нагрузку*. Если при этом учесть, что К. соотносит себя (как и отца) со светлой частью Инь-ян, а маму – с темной, то явно в такого рода дистанцировании присутствует эдипальная его зависимость от матери, которая предопределяет чувство вины, деструктирующее психику. Семантическая часть такого рода деструктирования представлена в процессе раскрытия в диалоге с К. эмотивных нагрузок, которые связаны с *пустотой (это неуверенность, тревога, противоречивость чувств, задержки активности, несоответствие желаний и устремлений, стремление к ступшевыванию «черноты» элемента Инь в идеале и др.)*. Последнее может означать осветление образа матери (который связывался К. с темной частью), что соответствует эдипальной зависимости, как и невозможности реализовать либидо («свет») к ней. Таким образом, психика обладает способностью перекодирования подлинных, скрытых от сознания смыслов, воплощенных в опредмеченные формы, содержащие информационные эквиваленты, касающиеся как структурных ее аспектов, так и запретных эдипальных импульсов, создающих программу эдипальной зависимости субъекта.

Мы наблюдаем дезинтеграцию (расщепленность) структуры Я (модель (б)) через пустоту, разобченность составляющих знак

гармонии Инь-ян, что указывает на импотирование психики. Последнее формировалось под влиянием ситуаций ущемления и игнорирования интересов К. родителем (мамой), отношения к нему «как к маленькому»; «омертвление» потребностей К., что усилил уход из жизни отца. Последнее порождало чувство обездоленности, неполноценности из-за отсутствия поддержки; блокировки чувства вины, порожденного эдипальной зависимостью от матери и его же «изживания» через тенденцию к самонаказанию, что и обусловило низкую прогностичную способность психики, слабую активность К., направленную не на успех, а на избегание неудачи, что блокировало реализацию личностного потенциала (фото 1 (а) – центральная часть). Эмпирический материал убеждает в состоятельности диалогического взаимодействия, приобщающего К. к процессу глубинного познания, способного расширить его самосознание и развить рефлексивные способности самоанализа. Такого рода психоаналитическая работа дает в руки респондента «ключик» к ретроспективному самоосмыслению и упреждению дисфункциональных факторов в будущем, а значит, и приближению к желанной гармонии, символизирующей Инь-ян будущего (фото 1, в). Равновесие чувств, уместная (адекватная) активность, расширение самосознания – вот перспективы самостановления К.

#### Список использованных источников

1. Андрущенко В. П. Философско-психологические проблемы методологии познания психики / В. П. Андрущенко, Т. С. Яценко // Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 36 (60). – С. 7–20.
2. Анохин П. К. Системная организация физиологических функций / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1969.
3. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения // Психология и марксизм / Под ред. К. Н. Корнилова. – Л., 1925.
4. Зубалій Н. П. Діалогічне спілкування як психологічна умова формування позитивного ставлення практичних психологів до навчання / Н. П. Зубалій // Актуальні проблеми практичної психології. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 361 с.
5. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика : навчальний посібник / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко, І. В. Євту-

- пенко, І. М. Сергієнко, І. В. Калашник, Т. В. Богдан. – К. : Вища школа, 2008. – 342 с.
6. Прибрам К. Языки мозга / Под ред. А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1975. – 464 с.
  7. Философия : энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарика, 2006. – 1072 с.
  8. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Сочинения в 2-х томах / Д. Юм. – М. : Мысль, 1965. – Т. 1. – 847 с.
  9. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
  10. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник / Т. С. Яценко – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

The article of Yatsenko T. S. «The depth cognition of psyche with visualization of subject`s self-presentation» proves that cognition of psychic as well as functional system, generated the necessity of its recoding into tangible visualized reality. In matters of recoding information, the author bases on the works of Anokhin P. K. He showed how functional systems operate independently of each other and coherently at the same time, which proves the necessity not only to take into account information equivalents, but also to cognize them. The content of the article is focused on building of dialogic interaction with necessary embedding into internal order of psychic functioning. The transmission of information of the original object can be realized in various forms of coding (for instance, verbal, non-verbal), keeping save invariance of information equivalents. The process of information occurs at each stage of transmission, including waviness of a dialogic interaction, involving as consciousness as unconscious as well in the process of cognition.

Cognition of unconscious simultaneously turning aside meanings, which are inherited to materialized self-presentants implicitly, requires their «revival» in a dialogic interaction with the respondent

Understanding the nature of a personal problem, in tune with the realization of its own internal contradiction requires the assistance from a professional psychologist for its resolving. Psychodynamic theory focuses on the most optimal ways to help the subject. It is contributed to its visualized self-presentation.

**Key words:** consciousness, unconscious, psychological defense, materialized presentant of the psyche, information equivalent, archetype.

*Отримано: 24.09.2012 р.*

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ

У статті розкривається проблема механізмів психологічного захисту в межах наукових психологічних досліджень. Аналізується місце механізмів психологічного захисту в адаптаційних процесах особистості взагалі та хворих на епілепсію зокрема. За допомогою тесту-опитувальника Р.Плутчика, Г.Келлермана і Х.Р.Конта визначено характер використання хворими на епілепсію механізмів психологічного захисту. Здійснений аналіз дії механізмів психологічного захисту при хворобі на епілепсію з урахуванням ступеня адаптованості показав, що сприятливішими в адаптаційному процесі є механізми компенсації та інтелектуалізації, які, на нашу думку, чинять сприятливий характер за рахунок більшої усвідомлюваності, дієвості, а, значить, і контрольованості. Менш адаптивними є механізми, що погано піддаються контролю або обираються як зручніші (простіші) для особистості – витіснення, проєкція, заміщення.

**Ключові слова:** психологічний захист, витіснення, заміщення (зсув), заперечення, ідентифікація, ізоляція, проєкція, раціоналізація, реактивні утворення, регресія, сублімація, соціальна адаптація, епілепсія.

В статье раскрывается проблема механизмов психологической защиты в рамках научных психологических исследований. Анализируется место механизмов психологической защиты в адаптационных процессах личности в целом и больных эпилепсией конкретно. При помощи теста-опросника Р.Плутчика, Г.Келлермана и Х.Р.Конта определен характер использования больными эпилепсией механизмов психологической защиты. Проведенный анализ действия механизмов психологической защиты при эпилепсии с учетом степени адаптированности показал, что благоприятными в адаптационном процессе являются механизмы компенсации и интеллектуализации, которые, по нашему мнению, оказывают благоприятный характер за счет большей осознанности, действенности, а, значит, и контролируемости. Менее адаптивными есть механизмы, плохо поддаются контролю или избираются как удобнее (проще) для личности – вытеснение, проекция, замещение.

**Ключевые слова:** психологическая защита, вытеснение, замещение (сдвиг), отрицание, идентификация, изоляция, проекция, рационализация, реактивные образования, регрессия, сублимация, социальная адаптация, эпилепсия.

Розкриваючи проблему психологічних механізмів соціальної адаптації хворих, не можна обминути питання механізмів психологічного захисту. Уявлення про механізми психологічного захисту сформувалося в межах психоаналітичного напрямку в психології (А.Фрейд [8], З.Фрейд [9]). Згідно з послідовниками цього напрямку, психологічний захист становить ряд специфічних прийомів переробки переживань, що нейтралізують патогенний вплив, який ці переживання можуть надавати. Надалі у психологічній літературі розуміння змісту та ролі механізмів психологічного захисту для особистості продовжувало розвиватись. Так, Р.А. Зачеписький визначає психологічний захист як пасивно-оборонні форми реагування в патогенній життєвій ситуації [5], Ф.В.Бассін – як психічну діяльність, спрямовану на спонтанне викорінення наслідків психічної травми [1]. Найчастіше наводиться думка В.А.Ташликова, який визначає захисні механізми як адаптивні механізми, спрямовані на редукцію патогенної емоційної напруги, оберігаючи від хворобливих відчуттів і спогадів і подальшого розвитку психологічних та фізіологічних порушень [6]. Усі захисні механізми мають дві загальні характеристики. По-перше, вони, як правило, несвідомі, тобто діють переважно на несвідомому рівні. По-друге, вони спотворюють, заперечують чи фальсифікують реальність. Механізми психологічного захисту розрізняються за ступенем зрілості. Так, найбільш інфантильними, незрілими механізмами вважають витіснення і заперечення, які характерні для маленьких дітей, а також для самого соціально незрілого типу особистості – істероїдного. Підлітковому віку більш властиві механізми, що займають проміжне положення за ступенем зрілості: ідентифікація та ізоляція. До найбільш зрілих захисних механізмів відносяться сублімація, раціоналізація, інтелектуалізація. Зупинимось коротко на їхній характеристиці, оскільки вивчення задіяння цих механізмів у процесі адаптації хворих на епілепсію буде завданням емпіричної частини дослідження.

*Витіснення* – це механізм психологічного захисту, за допомогою якого неприйнятні для особи імпульси (бажання, думки, почуття), що викликають тривогу, стають несвідомими. Механізм витіснення був описаний ще З.Фрейдом, який вважав його центральним у формуванні невротичних розладів (F40-F48). Витіснення – це пригнічення імпульсів, які, не знаходячи вирішення у поведінці, тим не менше, зберігають свої емоційні і психовегетативні компоненти. При витісненні змістовна сторона психотравмуючої ситуації не усвідомлюється, а викликане нею емоційне напруження сприймається як немотивована тривога.

*Заперечення* – механізм психологічного захисту, який полягає в запереченні, неусвідомленні (відсутності сприйняття) якої-небудь психотравмуючої обставини. Як процес, спрямований назовні, «заперечення» часто протиставляється «витісненню» як психологічному захисту проти внутрішніх, інстинктивних вимог і спонукань. Як механізм психологічного захисту заперечення реалізується при будь-яких зовнішніх конфліктах і характеризується вираженим спотворенням сприйняття дійсності, коли індивід не сприймає інформацію, що суперечить його основним установкам, уявленням про світ і самого себе.

*Реактивні утворення.* Цей вид психологічного захисту нерідко ототожнюється з гіперкомпенсацією. До реактивних утворень відноситься заміна «Его»-неприйнятних тенденцій на протилежні. Наприклад, перебільшена любов до дитини одного з батьків може бути компенсацією соціально неприпустимого почуття ненависті до неї. Жалість чи дбайливість можуть розглядатися як реактивні утворення стосовно неусвідомленої черствості, жорстокості або емоційної байдужості.

*Регресія* – повернення на ранню стадію розвитку або до примітивних форм поведінки, мислення. Наприклад, істеричні реакції типу блювоти, смоктання пальців, дитячого белькотіння, зайва сентиментальність, перевага «романтичної любові» та ігнорування сексуальних стосунків у дорослої людини йдуть в хід, коли «Его» не в змозі прийняти реальність такою, якою вона є. Регресія, як і реактивні утворення, характеризує інфантильну і невротичну особистість (F60.9).

*Ізоляція* – відділення афекту від інтелектуальних функцій. Неприємні емоції блокуються таким чином, що зв'язок між певною подією та її емоційним переживанням у свідомість не поступають. За своєю феноменологією цей механізм психологічного захисту нагадує синдром відчуження в психіатрії, для якого характерно переживання втрати емоційного зв'язку з іншими людьми.

*Ідентифікація* – захист від загрозливого об'єкта шляхом ототожнення себе з ним. Так, маленький хлопчик несвідомо прагне бути схожим на батька, якого боїться, і тим самим заслужити його любов і повагу. Завдяки механізму ідентифікації досягається також символічне володіння недосяжним, але бажаним об'єктом. Ідентифікація може відбуватися практично з будь-яким об'єктом – іншою людиною, твариною, неживим предметом, ідеєю тощо.

*Проекція.* В основі механізму проекції лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особистості



почуття і думки локалізуються ззовні, приписуються іншим людям. Агресивна людина схильна, оцінюючи себе як особистість сенситивну, вразливу і чутливу, приписувати оточуючим агресивні риси, проєктуючи на них відповідальність за соціально не схвальні агресивні дії. Добре відомі приклади лицемірства, коли індивід постійно приписує іншим власні аморальні прагнення.

*Заміщення (зсув).* Дія цього захисного механізму проявляється у своєрідній «розрядці» пригнічених емоцій, зазвичай, ворожості і гніву, спрямованих на слабших, беззахисніших (тварин, дітей, підлеглих). При цьому суб'єкт може виконувати несподівані, часом безглузді дії, які знімають внутрішнє напруження.

*Раціоналізація* – псевдорозумне пояснення людиною своїх бажань, вчинків, насправді викликаних причинами, визнання яких загрожувало б втратою самоповаги. Захист за типом «кислого винограду» полягає в знеціненні недосяжного, зниженні цінності того, що суб'єкт отримати не може. Захист за типом «солодкого лимона» має на меті не стільки дискредитацію недосяжного об'єкта, скільки перебільшення цінності того, чим людина реально володіє. Механізми раціоналізації найчастіше використовуються в ситуаціях втрати, захищаючи від депресивних переживань.

*Сублімація* – психологічний захист за допомогою десексуалізації потягів і перетворення їх у соціально прийнятні форми активності. Агресивність може сублімуватися у спорт, еротизм – у дружбу, ексгібіціонізм – у звичку носити яскравий одяг [8].

Для епілептоїдних особистостей специфічним захисним механізмом є проєкція. У них він займає провідне місце в структурі їхніх захистів. Епілептоїд приписує свої бажання та почуття іншим. І перш за все, це стосується його агресивності. Приписуючи її іншим, він «отримує підстави» остерігатися їх. У нього виробляється схильність до обережності, скритності та підозрливості. Потім підозрливості і обережності починають проєктуватися на інших. Цей механізм ріднить їх з параноїками [7].

Проєкція хворими своєї агресивності та підозрливості призводить до появи улесливості, яка одночасно є спробою адаптуватися. Улесливість – ознака соціалізованого епілептоїда.

Проєкція як психологічний захисний механізм має свій психофізіологічний корелят у вигляді ригідності та інтенсивності афекту. Афект міцно закріплюється за об'єктами зовнішнього світу і тим самим світ включається в своє «Я» (тобто «Я» розширюється, поглинаючи світ). Відповідно, зміни у світі ви-

кликають страх і, як наслідок, – активність з утримання навколишнього під своїм контролем. Володіти, контролювати – один з основних мотивів епілептоїда. Для того, щоб реалізувати свої потреби, необхідно правильно прикласти власну активність, необхідна логічність, раціональність. Вони значно розвиваються в особистостей епілептоїдного складу. У них завжди все продумано та аргументовано. Напевно, їх раціоналізм – компенсація їх крайньої суб'єктивності [7].

Часто можна спостерігати, як епілептоїди активно стоять на сторожі моралі та суспільних норм. Дивує величезна суперечність між осудженням нечесних вчинків інших ыз закликами до моральності та ігноруванням цих закликів у своїх власних вчинках.

Ми вже стверджували, що в адаптаційних процесах особистості значущу роль відіграють психологічні захисти, що виначають психіка людини для зниження стресогенної напруги. Зважаючи на вищеописане, *метою* цієї статті є визначення характеру використання хворими на епілепсію механізмів психологічного захисту, яке проводилося за допомогою тесту-опитувальника Р.Плутчика, Г.Келлермана і Х.Р.Конта (табл. 1).

Таблиця 1

**Механізми психологічного захисту, що обирають хворі на епілепсію (за методикою Р.Плутчика та ін.)**

N=146

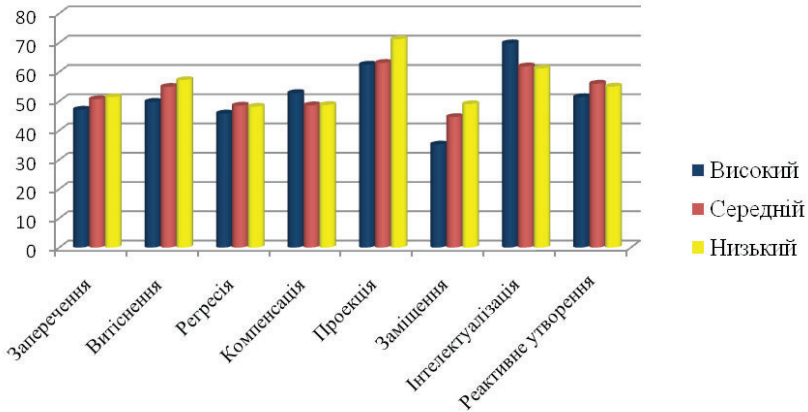
Показники тесту	Рівні адаптованості			Разом (середнє)
	Високий	Середній	Низький	
Заперечення	47,1	50,7	51,4	49,7
Витіснення	49,8	54,9	57,2	53,9
Регресія	45,8	48,5	48,1	47,4
Компенсація	52,8	48,6	48,7	50,0
Проекція	62,5	63,1	71,2	65,6
Заміщення	35,2	44,6	49,0	42,9
Інтелектуалізація	69,8	61,9	61,2	64,3
Реактивне утворення	51,4	56	55	54,13

За твердженням деяких учених (В.Г. Каменська, Р.М. Грановська та ін.) [3], найконструктивнішими психологічними захистами є компенсація і раціоналізація, а найдеструктивнішими – проекція і витіснення. Використання конструктивних захистів знижує ризик виникнення конфлікту або його загострення.

Згідно з отриманими даними, в групі з високим рівнем адаптації механізмами психологічного захисту (або індексу жит-

тевого стилю, за авторською концепцією) є інтелектуалізація (раціоналізація) – 69,8 середній за вибіркою бал, та проєкція (62,5 б.). Інтелектуалізація перевищує середні нормативні величини як в авторській інтерпретації (63 б.), так і в інтерпретації Л.І.Вассермана, О.Ф.Єришева, Е.Б.Клубової та ін. (59 б.) [4], тоді як проєкція є завищеною лише згідно з авторськими нормативами (55 б.) і є нижчою за норму у вищезазначених авторів, які наголошують на нормі у 82 б. У будь-якому випадку дія інтелектуалізації проявляється у «розумовому» способі подолання конфліктної або фруструючої ситуації без переживань. Іншими словами, особистість долає неприємні переживання за допомогою логічних установок і маніпуляцій навіть за наявності переконливих доказів на користь протилежного. Під час цього способу захисту нерідко спостерігаються очевидні спроби знизити цінність недоступного для особистості досвіду. Так, опинившись у ситуації конфлікту, людина захищає себе від його негативної дії шляхом зниження значущості для себе та інших причин, що викликали цей конфлікт або психотравмуючу ситуацію. У шкалу інтелектуалізації (раціоналізації) була включена і сублімація як механізм психологічного захисту, при якому витіснені гіпертрофовані бажання і почуття компенсуються іншими, відповідно, вищими соціальними цінностями, що сповідаються особистістю. Відтак, інтелектуалізація є більш-менш конструктивним механізмом психологічного захисту, що дозволяє хворій на епілепсію людині справитися з напругою, викликаною хворобою. Показово, що в групі з середнім та низьким рівнем адаптації цей показник дещо нижчий: 61,9 б. та 61,2 б., відповідно.

Незначну перевагу, порівняно з середнім (48,6 б.) та низьким (48,7 б.) рівнями адаптації, має також показник компенсації (52,8 б.). Цей механізм значно перевищує норму і в авторській інтерпретації (43 б.), і в інтерпретації Л.І.Вассермана, О.Ф.Єришева, Е.Б.Клубової та ін. (31 б.) [4]. Компенсація проявляється у спробах знайти відповідну заміну реального чи уявного недоліку, дефекту нестерпного почуття іншої якості, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, достоїнств, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості. Часто це відбувається при необхідності уникнути конфлікту з цією особистістю і підвищення почуття самодостатності. При цьому запозичені цінності, установки або думки приймаються без аналізу і переструктурування, а тому не стають частиною самої особистості. Проте сам хід думки явно сприяє соціальній адаптації хворих на епілепсію.



**Рис.1. Розподіл вираженості показників механізмів психологічного захисту за методикою Р.Плутчика у досліджуваних групах (у %)**

Подальший аналіз показників у порівнянні з нормативними даними представимо, спираючись на середні величини, описані Л.І.Вассерманом, О.Ф.Єришевою, Е.Б.Клубовою та ін., оскільки їхні дані є сучасними і отримані на російськомовній вибірці, як і в нашому випадку.

Перевищенням норми (31 б.) зафіксований також механізм реактивного утворення, причому за трьома групами: високого рівня – 51,4б., середнього – 56 б., низького – 55 б. (рис.1). Цей вид психологічного захисту нерідко ототожнюють з гіперкомпенсацією. Особистість запобігає неприємним або неприйнятним думкам, почуттям або вчинкам шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Відбувається свого роду трансформація внутрішніх імпульсів у суб'єктивно обрану протилежність. Отже, жалість або дбайливість можуть розглядатися як реактивні утворення по відношенню до несвідомої черствості, жорстокості або емоційної байдужості. Отримані дані, що майже не відрізняються за групами, вказують виразніше на роль цього захисту в загальній картині хвороби і відсутність його значущості у процесі соціальної адаптації.

Незначними відмінностями відмічені також показники заперечення (47,1 б., 50,7 б. та 51,4 б. відповідно) та регресії (45,8 б., 48,5 б., 48,1 б.), причому з майже непомітним відхиленням від норми (заперечення – 45 б., регресія – 47 б.).

Дія механізму заперечення виявляється в запереченні тих аспектів зовнішньої реальності, які, будучи очевидними для оточуючих, не приймаються і не визнаються особистістю. Інформація, яка тривожить людину і може призвести до конфлікту, не сприймається нею, оскільки суперечить основним установкам особистості, або загрожує її самозбереженню, самоповазі чи соціальному престижу. Оскільки заперечувати епілепсію, не дивлячись на амнестичні супроводи генералізованих нападів, досить складно, зрозуміло, що заперечення не є провідним механізмом психологічного захисту, принаймні у групі досліджуваних зі збереженим рівнем інтелектуальних здібностей.

Подібна тенденція зберігається в нормативності регресії – механізму психологічного захисту, за допомогою якого особистість у своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідо. При цій формі захисної реакції особистість піддається дії фруструючих факторів, замінює рішення суб'єктивно складніших завдань на простіші і доступніші в існуючих ситуаціях. Використання простіших і звичніших поведінкових стереотипів суттєво збіднює загальний (потенційно можливий) арсенал конфліктних ситуацій.

Витіснення (49,8 б., 54,9 б., 57,2 б. відповідно за рівнями) та проекція (62,5 б., 63,1 б., 71,2 б.) причому остання більшою мірою, показали наявність відмінностей у бік збільшення у групах середнього та низького рівнів адаптації.

Витіснення – механізм захисту, за допомогою якого неприйнятні для особистості імпульси: бажання, думки, почуття, що викликають тривогу, – стають несвідомими. За рахунок зниженої свідомої контрольованості цього механізму управління ним є обмеженим. При тому що витіснені (пригнічені) імпульси, не знаходячи дозволу у поведінці, зберігають свої емоційні і психо вегетативні компоненти. Саме тому, витіснені потяги виявляються в невротичних і психофізіологічних симптомах. Як показують дослідження і клінічний досвід, частіше витісняються ті властивості, якості та вчинки, які не є привабливими для особистості, наприклад, заздрісність, недоброзичливість, невдячність тощо. Слід підкреслити, що психотравмуючі обставини або небажана інформація витісняються зі свідомості людини, хоча зовні це може виглядати як активна протидія спогадам і самоаналізу. Діагностика цього механізму стає доступною за рахунок включення авторами до шкали витіснення питань, що відносяться до менш відомого механізму психологічного захисту – ізоляції. При

ізоляції психотравмуючий і емоційно підкріплений досвід індивіда може бути усвідомлений, але на когнітивному рівні ізолювання від афекту тривоги. Очевидно, для більш соціально адаптованих хворих прийняття хвороби і знаходження позитивних способів самореалізації та взаємодії з оточенням дозволяє краще уникати запуску саме цього механізму. Проте, залишається відкритим питанням про характер цих взаємозв'язків та взаємовпливів: чи позитивна адаптація зменшує роботу механізму, чи відсутність напруги, викликана дією витіснення сприяє адаптації.

Проекція, разом з витісненням, вважається деструктивним механізмом психологічного захисту. В основі проекції лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються ззовні, приписуються іншим людям, таким чином, стають ніби поза нею, вторинними. Негативний характер почуттів і властивостей, наприклад, агресивність, особистість схильна при проекції приписувати оточуючим, щоб виправдати свою власну недоброзичливість, яка проявляється з захисною метою. Рідше зустрічається інший вид проекції, при якому значущим особам (частіше з мікросоціального оточення) приписуються позитивні, соціально схвальні почуття, думки або дії, які здатні піднести. Очевидно, виявлене підвищення агресивних тенденцій у поведінці та міжособистісних стосунках у групі з низьким рівнем адаптації, з одного боку, та фрустрована потреба у налагодженні позитивної взаємодії з оточенням, з іншого, запускає механізм проекції. При цьому екстеріоризація проблеми її тільки посилює.

Значний розрив у бік підвищення в менш адаптованих хворих зафіксовано за шкалою «заміщення» (35,2 б., 44,6 б., 49 б. відповідно) (рис.1). Заміщення – поширена формапсихологічного захисту, яка в літературі нерідко позначається поняттям «зсув». Дія цього захисного механізму проявляється в розрядці пригнічених емоцій (як правило, ворожості, гніву), які спрямовуються на об'єкти, що становлять меншу небезпеку або доступніші, ніж ті, що викликали негативні емоції і почуття. Наприклад, відкритий прояв ненависті до людини, який може викликати небажаний конфлікт з нею, переноситься на іншого, доступнішого і безпечнішого. У більшості випадків заміщення знімає емоційне напруження, що виникло під впливом фруструючої ситуації, але не призводить до полегшення або досягнення поставленої мети. У цій ситуації суб'єкт може здійснювати несподівані, часом безглузді дії, які знижують внутрішнє напруження. Дії цього механізму можуть пояснюватись агре-

сивність, злість по відношенню до близьких, що спостерігаються у поведінці хворих на епілепсію, особливо у групі з низькою адаптацією. Не знаходячи виходу з хвороби, не змігши справитися з ситуацією, прийняти її і діяти у відповідності з данністю, особа вдається до агресивних способів зняття напруги, причому знаходячи уразливіших та доступніших для цього людей – власних близьких, які й так вимушені страждати через хворобу родича.

У цілому, проведений аналіз дії механізмів психологічного захисту при епілепсії з урахуванням ступеня адаптованості показав, що сприятливішими в адаптаційному процесі є механізми компенсації та інтелектуалізації, які, на нашу думку, мають сприятливий характер за рахунок більшої усвідомлюваності, дієвості, а, значить, і контрольованості. Менш адаптивними є механізми, що погано піддаються контролю або обираються як зручніші (простіші) для особистості – витіснення, проекція, заміщення.

#### **Список використаних джерел**

1. Бассин Ф.В. К вопросу о дальнейшем развитии научных исследований в психологии (К проблемам установки, бессознательного и собственно психологической закономерности) //Ф.В. Бассин, А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия. – Вопросы психологии– № 5, 1979. – С. 82-96.
2. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного (О неосознаваемых формах высшей нервной деятельности) /Ф.В. Бассин. – М., 1968. – 468 с.
3. Грановская Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
4. Диагностика типологий психологической защиты (Р.Плутчик в адаптации Л.И.Вассермана, О.Ф.Ерышева, Е.Б.Клубовой и др.)// Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.. – М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. – С.444-452.
5. Зачевицкий Р.А. Вопросы соотношения осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности в свете опыта патогенетической психотерапии неврозов. «Бессознательное» /Р.А. Зачевицкий, Б.Д.Карвасарский.– Тбилиси, 1978. – 144 с.
6. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами: пособие для врачей/ В.А Ташлыков. – СПб, 1992. – 287 с.



7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков /А.Е.Личко. – Санкт-Петербург: Речь, 2010.–256 с.
8. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А.Фрейд. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
9. Фрейд З. Бессознательное (1915)/ З.Фрейд. – М., 2006.– С. 129–186.

This article deals with the problems of mechanisms of psychological defence in the frame of scientific psychological investigations. The place of mechanisms of psychological defence in adaptation process of personality and people with epilepsy is analyzed. With the help of test-survey by R.Plutchik, Y.Kellerman and X.R.Kont the character of usage of mechanisms of psychological defence by people with epilepsy was determined. The analysis of psychological defense mechanisms in disease epilepsy considering the degree of adaptability showed that favorable in adaptation processes are mechanisms for compensation and intellectualization, which, in our opinion, have a favorable character through greater awareness, effectiveness, and, hence, controllable. Less adaptive mechanisms that are not easily controlled or elected as convenient (easier) for the individual – displacement, projection.

**Key words:** psychological defence, outsting, shift, negation, identification, isolation, projection, rationalization, reaction formation, regression, sublimation, social adaptation, epilepsy.

*Отримано: 9.10.2012 р.*

**УДК 159.98.316.6**

*Н.Г.Клименко*

## **КАЗКОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ**

У статті вперше здійснено спробу класифікації казкотерапевтичних технологій, які існують у сучасній практичній психології. Виділено дві базові технології: робота з існуючою казкою та створення власної казки. Інші технології – психодинамічний аналіз казки, використання казки в терапії грою, арт-робота з казкою, тілесна робота з казкою, робота з картами – є похідними.

**Ключові слова:** казкотерапевтичні технології, базові технології, похідні технології, методи і прийоми в казкотерапії.

В статье впервые сделана попытка классификации сказкотерапевтических технологий, которые существуют в современной практической психологии. Выделены две базовые технологии: работа с существующей сказкой и создание собственной сказки. Другие технологии – психодинамический анализ сказки, использование сказки в терапии игрой, арт-работа со сказкой, телесная работа со сказкой, работа с картами – являются производными.

**Ключевые слова:** сказкотерапевтические технологии, базовые технологии, производные технологии, приемы и методы в сказкотерапии.

Казкотерапія як специфічний різновид психотерапевтичної практики існує лише з кінця ХХ століття. Втім, казку як засіб збагачення життєвого досвіду та особистісного зростання люди використовують століттями. Казка, яка вже сама в собі несе діагностичну та зцілювальну функції, слугує методом психодіагностики, психокорекції та психотерапії, стала незамінним екологічним інструментом в руках практикуючого психолога. Сьогодні в психологічній практиці існує велика кількість ефективних методів та прийомів застосування казки в терапевтичній роботі, в якій психотерапевт, особливо початківець, може «потонути». І хоча казка сама «лікує», безсистемне застосування психологом тих чи інших методів роботи з казкою, яких нині в науковій літературі існує велика кількість, може не призвести до бажаного результату. Розуміння технологічних особливостей терапії казкою спрощує не лише освоєння існуючих на сьогодні казкотерапевтичних методів та прийомів, а й допомагає в організації терапевтичної практики та сприяє створенню нових, більш ефективних методів і прийомів роботи з казкою.

Тому *метою* нашої роботи є узагальнення та систематизація казкотерапевтичних технологій, які існують в сучасній психологічній практиці.

Проблеми використання казок в психокорекційній практиці представлені в роботах як зарубіжних дослідників (К.Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Х. Дікмана, Б. Беттельгайма, П.К. Естес, С. Біркхойзер-Оері, С. Карпмана, Б. Кокса, Т. Зінкевич-Євстігневої, Н. Радіної, І. Вачкова, Д. Соколова, А. Гнездилова, А. Захарова, Т. Яценко та ін.) так і вітчизняних (О. Бреусенко-Кузнецова, О. Плетки, О. Вознесенської, Г. Долгорукової, Б. Алієвої, О. Гудкова, О. Чепиженко, О. Самишкіної, О. Деркач та ін.). У вказаних працях виділені види казок та їх терапевтичні функції, розкриті методи і прийоми роботи з казкою, наведені деякі технології терапії казкою.

В роботі юнґіанського психотерапевта Х. Дікмана зустрічається систематизація підходів до терапії казкою. Він виділяє чотири наступні техніки:

1. Наївний та інтуїтивний підхід, за яким передбачається ідентифікація суб'єкта з казковим героєм, що створює можливість контролю за тим, що відбувається в поведінці людини. Суть наївного підходу полягає в тому, щоб не робити ніяких спроб безпосередньої інтерпретації казки, навіть якщо казка використовується в психотерапевтичній роботі. В такому випадку казку неможливо відділити від ситуації, в якій вона розказується: значимі стосунки між людьми, ореол ситуації (свічки, особлива тональність голосу), відчуття безпеки і комфорту.

2. Психодинамічна інтерпретація символів і мотивів у казках. В аналітичній психології – це найбільш розповсюджений підхід. Казка не має єдиної вірної інтерпретації. Кожному автору дається шанс побачити в казці дещо нове. Дана техніка може реалізуватись за рахунок читання чи написання казки, потім терапевт за спеціальною схемою роботи збирає асоціації і враження від казки.

3. Використання казки як виду терапії грою. Будь-яка казка розділяється на ролі, ... програються дітьми чи дорослими, що призводить «акторів» до своєрідного катарсису, очищення і релаксації.

4. Створення казки. В аналітичній психології казки створюються в процесі індивідуальної роботи клієнта і психотерапевта та аналізуються для глибшого розуміння проблем клієнта (цит. за Н. Радіною [26, с.36-37]).

Сьогодні окрім вищевказаних загальних технік існують і прийоми, які застосовуються в комплексі з іншими формами психотерапевтичної роботи: використання казки як метафори; малювання, ліплення за мотивами казок; аналіз поведінки персонажів казки; програвання окремих епізодів та інша творча робота з казками. Вказані прийоми не є суто казкотерапевтичними технологіями, але вони слугують їхніми елементами, доповнюють їх, розширюють поле впливу на свідомість людини та підвищують ефективність існуючих технологій.

Зовсім недавно в роботі І. Вачкова була здійснена спроба систематизації різноманітних методів та способів і прийомів роботи з казками, які існують в сучасній казкотерапії різних шкіл. Вказуючи на специфіку всіх методів казкотерапії, яка полягає в метафоризації труднощів і проблем, з якими стикається клієнт, І. Вачков пропонує їх типологізувати за наступними критеріями:

ступенем впливу на клієнта; кількістю клієнтів; віковими категоріями; ступенем творчості клієнтів; методологічною орієнтацією; жанрами, що використовуються психотерапевтом; сферою діяльності психолога; просторовою орієнтацією; психологічною проблематикою; засобами, що використовуються; сферою застосування. Автор вказує, що даний список не є вичерпним [8, с. 3–6].

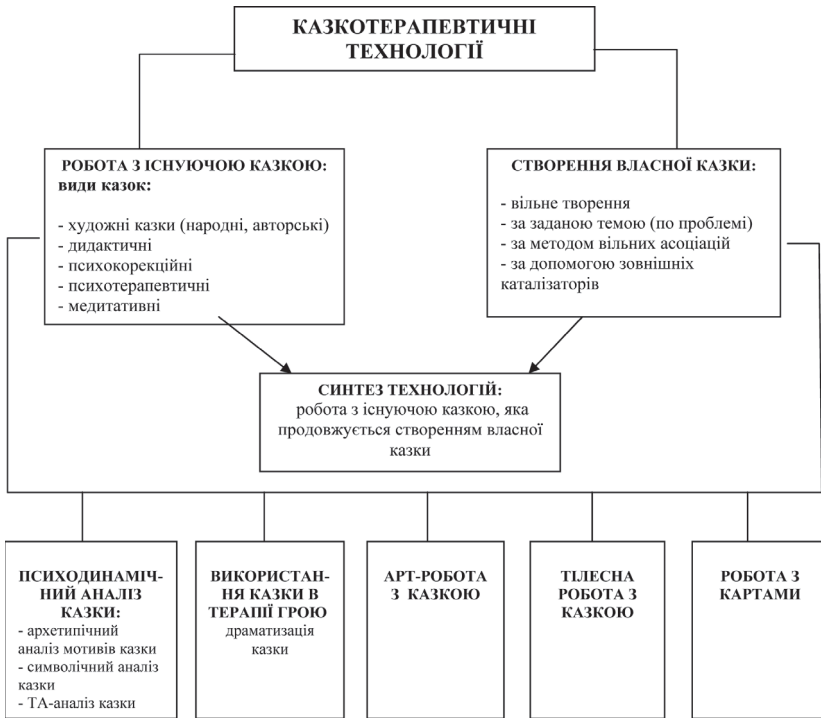
У нашій роботі, використовуючи нароби вказаних авторів, спробуємо запропонувати власний підхід до типологізації казкотерапевтичних технологій. Для цього, в першу чергу, необхідно визначитися з поняттям «технології».

Технологія в буквальному перекладі з грецької мови означає вчення про майстерність (*téchne* – мистецтво, майстерність, вміння і *logos* – вивчення). В такому розумінні технології в казкотерапії є мистецтвом перетворення наявного стану індивіда, його життєвої ситуації, обставин тощо в необхідно-бажані. Втім, щоб називатися технологією, цей спосіб мистецтва обов'язково повинен ґрунтуватися на певній методологічній основі, певних базових принципах. «Технологія об'єднує в собі методи, процедури, прийоми, різні операції тощо. Вона спирається на технічне оснащення або устаткування, інструментарій, матеріал» [30].

Робота з казкою може мати діагностичне чи цілювальне спрямування. У першому випадку зосереджуються на виявленні проблем і конфліктів шляхом ідентифікації з героями казки, у другому – на її цілювальних можливостях. В даній статті ми зосередимося на технологіях, що мають ефект впливу та цілювання, власне самої терапії.

Аналіз і систематизація наукової та прикладної психологічної літератури дозволили дійти висновку, що критерієм типологізації казкотерапевтичних технологій доцільно виділити види діяльності з казкою. Споконвіків люди або переоповідали відомі казки, або ж створювали свої власні. Ці види діяльності з казкою існували задовго до появи психологічної терапії. Опис казкотерапевтичної роботи в сучасній літературі також показує, що будь-яка технологія чи прийом роботи з казкою ґрунтуються на названих діяльностях. Тому, виділимо дві технології: перші *орієнтовані на роботу з існуючою казкою*, другі *спрямовані на створення власної казки*, які назвемо базовими технологіями. Злиття цих двох технологій породжує ще більш розповсюджену в практичній діяльності технологію, яка полягає в роботі з існуючою казкою, що відбувається на перших кроках терапії, і продовжується створенням власної казки або власної кінцівки відомої казки (Рис.1).

Техніки роботи з існуючою казкою та створення власної казки на сьогодні в казкотерапії переважно застосовуються як елементи інших похідних технологій. Щодо роботи з існуючою казкою, часто застосовуються прийоми асоціювання себе з героєм відомої казки, розказування казки не лише однією особою, а й виконання її в ролях та інші види роботи з образами героїв казки:



вираження свого ставлення до певних героїв; суд над певним персонажем, який передбачає змагання сторін звинувачення та захисту; порівняння одних і тих же казкових персонажів в різних казках чи ситуаціях; міні-твір «Лист герою»; придумування питань героям тощо. Створення казки може відбуватися по колу, виглядати як своєрідний «салат казок», бути казкою-навпаки, або й просто слугувати кінцівкою заданого зачину. Своєрідний їх «мікс» проявляється в прийомах продовження відомої казки чи зміні її кінцівки, включенні в казку персонажів з інших казок.

Втім, робота з існуючою казкою та створення власної казки в діагностико-терапевтичній роботі існують і як окремі технології.

Опис роботи з існуючою казкою як технології зустрічаються в працях Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєвої [15] та в роботі по типологізації казок А.Є.Наговіцина і В. І. Пономарьової [21]. Кожен виділений авторами вид казки має власні психотерапевтичні функції і, відповідно, особливості технологічного їх застосування. В цілому технологія роботи з відомими казками полягає в попередньому або повторному ознайомленні з казкою і подальшим їх аналізом та обговоренням. Після реалізації базової технології, тобто, коли казкові смисли будуть опрацьовані й пов'язані з реальними життєвими ситуаціями, можна використовувати інші форми (похідні технології) роботи з казками: виготовлення ляльок, драматизація, малювання тощо.

Проаналізуємо технологічні особливості роботи з існуючою казкою за видами казок, виділеними Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєвою. Терапевт виділяє п'ять видів казок: художні казки, дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні, медитативні.

Художні казки втілюють в собі аспекти всіх вищевиділених типів казок: дидактичних, психокорекційних, психотерапевтичних і навіть медитативних. Щодо народних казок, то вони несуть в собі певні досить важливі ідеї, які й обговорюються в казкотерапевтичному процесі. Автор виділяє і чотири види сюжетів народних казок, які мають різні функції в терапевтичному процесі: життєвий досвід маленьким дітям краще передадуть казки про тварин та взаємодію людей і тварин; в сімейному консультуванні і роботі з підлітками, спрямованою на формування образу сімейних стосунків, допоможуть побутові казки; подоланню тривоги, переживанню тривожної ситуації і набуттю нових способів реагування допоможуть страшні казки про нечисту силу, відьом, вовкулаків і ін.; збагатитися «концентратом» життєвої мудрості і інформацією про духовний розвиток людини допоможуть чарівні казки [15, с. 24-25].

Дидактичні казки створюються, в основному, педагогами з метою кращого засвоєння учнями навчального матеріалу та підкреслюють зміст і важливість певних знань. Будуються вони за певним алгоритмом. Спочатку оповідач вводить учня в казкову країну, в якій живе одухотворений певний абстрактний символ, над яким проводиться робота з засвоєння. Розповідь включає в себе звичай життя в цій країні. Потім відбувається руйнування благополуччя, руйнівниками якого можуть бути різні злі казкові герої (дракон, Чахлик), стихійні біди (ураган, злива), тяжкий емоційний стан (нудьга, туга, відсутність друзів). Закінчується дидактична казка-завдання зверненням до дитини, адже тільки

людина з палким серцем і певними знаннями може все врятувати. Тому, щоб відновити порядок в казковій країні, необхідно виконати певне завдання.

Психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини. Тому, застосування психокорекційних казок обмежено віком (до 11 – 13 років) і проблематикою (неадекватна, неефективна поведінка). Психокорекційна казка виконує функцію «заміни» неефективного стилю поведінки на більш продуктивний, а також пояснення дитині смислу того, що відбувається. Технологія роботи з психокорекційною казкою може обмежитись лише її прочитанням без наступного обговорення. Така технологія дає можливість дитині побути наодинці з собою і подумати. Алгоритм створення психокорекційної казки наступний. Спочатку необхідно підібрати героя, близького дитині за віком, характером і статтю. Опис життя героя в казковій країні повинен відбутися так, щоб дитина побачила схожість зі своїм життям. Потім героя слід помістити в проблемну ситуацію, схожу на реальну ситуацію дитини, і приписати герою всі переживання дитини. Наступним кроком казки є пошук героєм виходу з ситуації, що склалася. Герой може зустрічати істот, які опинились в такому ж стані і спостерігати, як вони виходять з ситуації. Завдання терапевта – через казкові події показати герою ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі поведінки, знайти позитивний смисл в тому, що відбувається. Врешті-решт герой розуміє свою неправоту і стає на шлях змін [15, с. 87 – 88]. Створюючи психокорекційні казки, важливо знати причину «поганої» поведінки, яких Зінкевич-Євстигнєєва виділяє п'ять: бажання привернути до себе увагу; прагнення панувати над ситуацією, дорослими чи однолітками; бажання помсти; страх, тривога, бажання уникнути невдачі; не сформованість почуття міри. Залежно від названих причин психокорекційна казка написується різними смислами.

Психотерапевтичні казки присвячені переважно проблемам життя і смерті, відношенню до втрат і надбань, подіям, які повторюються тощо. Це історії, які розкривають глибинний смисл подій, що відбуваються, історії, що допомагають побачити ситуацію з іншого боку. Психотерапевтичні казки часто залишають людину з запитанням, що стимулює процес особистісного росту. В процесі створення психотерапевтичної казки надзвичайно важливий образ головного героя, якого на основі власних асоціацій вибирає терапевт, або відшуковує його у відповідях клієнта на питання, що допомагають розкрити його сокровенне «Я».



Завдання психотерапевта – за допомогою казки допомогти клієнту прийняти ситуацію, розібратись в тому, що відбувається, дати можливість побачити в ній те, чому ця ситуація вчить [15, с. 134 – 136].

Медитативні казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційної напруги, створення кращих моделей взаємостосунків, розвитку особистісних потенціалів. Особливістю медитативних казок є відсутність конфліктів і злих героїв, оскільки їх основна функція – це повідомлення несвідомому «ідеальних» моделей взаємостосунків з оточуючим світом і іншими людьми. Технологічні особливості роботи з медитативною казкою полягають у забезпеченні певних умов для проведення медитацій.

Наступною базовою технологією є *створення власної казки*. Психотерапевтична ефективність цієї технології настільки висока, що вона зустрічається в роботах практично всіх відомих казкотерапевтів [4; 6; 11; 22]. Технологія вирізняється наявністю чітких схем для написання казки та їх аналізу.

Для прикладу наведемо схему складання казки, запропоновану Н.Огієнко. В схемі виділяються певні опорні пункти, що спрямовують увагу на головне і суттєве: вибір головного героя; опис місця, в якому живе герой; розповідь про бажання чи мрії, яку хоче здійснити головний герой; опис перешкод і труднощів, які зустрінуться герою на шляху до мрії (як справляється з ними герой, чи допомагає йому хтось, чи перешкоджає); досягнення героєм мети (чи домагається герой бажаної мети, здійснюючи свою мрію, чи ні); трансформація станів головного героя (чи змінюється герой, пройшовши свій шлях, і в чому це виражається) [22, с. 83-94].

Таку технологію можна застосовувати і за умов певних обмежень чи заохочень. Одним із обмежень може бути задана тема казки, яку визначає психотерапевт після певних діагностичних процедур. Заохоченнями чи стимуляторами написання казки можуть бути вільні клієнтські асоціації чи опорні слова, які також пов'язані з його психологічною проблемою, або ж інші зовнішні каталізатори. Каталізатором може бути будь-яка задана модель. Заслуговує на увагу створена О. Бреусенко-Кузнецовим технологія роботи з казкою в поєднанні з теорією творчих рішень винахідницьких завдань Альтшуллера.

Звернемо увагу на те, що розрізнення базових технологій роботи з існуючою казкою і створення власної казки є умовним. Навіть, враховуючи функціональні можливості кожного виду

існуючих казок та їх безумовну ефективність в психотерапевтичній роботі, казки не обов'язково повинні бути написані терапевтом з певною метою (наприклад, психотерапевтичні казки за класифікацією Т.Зінкевич-Євстігнеєвої). Це можуть бути й казки самого клієнта, або казки написані сумісно клієнтом з терапевтом. Щодо художніх казок, народних чи авторських, то вони можуть слугувати основою певної сюжетної лінії, яка потім може бути змінена клієнтом в ході терапевтичної роботи. З іншого боку, написання власної казки чи власної історії також частково базується на існуючих казкових сюжетах, або, принаймні, на використанні героїв з інших казок. Тому, в терапевтичній роботі найчастіше застосовується синтез базових технологій, чим підвищується їх ефективність.

Переважна більшість технологій роботи з казками включає в себе їх аналіз. Втім, здійснення аналізу може базуватись на різних психологічних концепціях, що обумовлює його особливості. З їх арсеналу виділяється *глибинний аналіз казки*, який був у витоках казкотерапії як окремої галузі психології. Глибинний (психодинамічний) підхід вирізняє наявність чіткої теоретичної основи на противагу іншим виділеним похідним технологіям, які базуються, здебільшого, на практичних наробках.

Глибинний аналіз казки полягає у виявленні в юнгініанській традиції символів, які містить в собі казка. Це може бути архетипічний аналіз мотивів та символів казки [14; 22; 29], соціально-рольовий і інтрапсихічний аналіз казки [2], транзактний аналіз [19; 23].

З позицій архетипічної психології пропонує аналізувати клієнтські казки в Н. Огієнко [22, с. 95-100]. За архетипічною символікою автор поділяє клієнтські казки на три рівні.

До першого рівня належать казки, сюжет яких вибудовується навколо Персона (маски). В таких казках відображені конкретні взаємостосунки в фізичній реальності і в яких можна провести аналогії з реальними життєвими ситуаціями. На цьому рівні казковий герой прагне до взаємодії з суспільством. Для нього важливі думки інших людей, важливо виконувати правила і норми, що встановлені соціумом. Вирішення власних проблем не виходить за межі встановлених суспільних норм і принципів моралі.

Казки другого рівня відображають потреби духовного зростання та розвитку на рівні архетипів Тінь, Аніма/Анімус. Для авторів казок актуальними є теми довіри і зради, любові і ненависті, свободи і залежності, теми освоєння нових можливостей,

пізнання своїх не проявлених здібностей, прийняття протилежностей, задоволення потреби в самостійних рішеннях і виборах.

Головною метою казок третього рівня є бажання автора знайти рівновагу і гармонію. Автора казки хвилюють теми, що вирішують проблеми смислу життя. В казках цього рівня герої готові прийняти допомогу певних вищих сил, він чекає і бажає, щоб його вчинками керувала Самість, як регулюючий і об'єднуючий центр душі.

Казкотерапія в своїх підвалинах має дуже багато спільного з *транзактним аналізом*, який забезпечує структурний та рольовий аналіз життєвого сценарію людини на основі її улюбленої з дитинства казки чи, в разі коли казка не запам'яталась, написаної нею [19; 22; 23].

В рамках даної технології казка аналізується через стани «Я», ігри та сценарії, що дозволяє визначити характерні риси учасників взаємодії. В ході аналізу виділяються ті настанови, програми, заборони й дозволи, які надані батьками в дитинстві та засвоєні і підлягають подальшій реалізації впродовж життя. По закінченні аналізу знаходяться ті ресурси, що дає сценарій, або «перепишується» казка таким чином, щоб заборони стали дозволом.

С. Карпман пропонує схему аналізу казки як драматичної історії, де відбувається зміна ролей за драматичним трикутником (Переслідувач – Рятівник – Жертва) та місця дії на часовій шкалі (головна вісь векторів Близько–Далеко, підрозділи: Закрите-Відкрите, Публічне-Приватне) [19]. О. Плетка, об'єднуючи казкотерапію та сценарний аналіз, терапевтичну діяльність спрямовує на усвідомлення клієнтом своїх сценарних програм. Для цього клієнт згадує улюблену в дитинстві казку, герої якої є взірцем для формування його сценарних рішень. Персонажі, що згадуються в казці, є «маркерами» сценарних рішень. Клієнт може придумати своє завершення казки, що буде сприяти знаходженню виходу зі сценарних заборон. Коли казка написана, розпочинається її аналіз, основними моментами якого є ті що мають додаткову емоційну реакцію. Результатом терапії в рамках даної технології є відмова клієнта від несвідомого слідування сценарним рішенням [23].

Іншим шляхом розкриття глибинних символів казки є постановка запитань клієнту. Наробки такого напрямку зустрічаються в роботах Т. Зінкевич-Євстігнєєвої, Н. Огієнко, Н. Радіної та ін. Наприклад, Т. Зінкевич-Євстігнєєва пропонує здійснювати психологічний аналіз казок за допомогою запитань, які роз-

кривають наступні схематичні аспекти її аналізу: енергетичне та символічне поля казки, основну її тему, сюжет, лінію головного героя [16].

Наступною похідною технологією роботи з казкою виділяється *використання казки в терапії грою*. Це своєрідне поєднання казкотерапії з психодраматичним підходом. В рамках виділеної технології казки втілюються в сценічні дії з постановкою казки в цілому чи лише її окремого фрагмента, з розіграшем одного й того ж епізоду, але з різними варіантами розвитку подій, з озвучуванням фраз персонажів в різних емоційних станах тощо.

Прикладами роботи в рамках цього підходу є практика драматизації казки О. Плетки [23], А. Бреусенко-Кузнецова [5] та ін. Дана технологія більш ефективна за умови роботи в групі.

Прикладом алгоритмічної реалізації технології використання казки в терапії грою може бути дослідження полярних почуттів, описане в роботі А. Бреусенко-Кузнецова і О. Плетки [5]. Групова робота проходить етапи знайомства, казкописання, зачитування казки та її шерінг (вираження почуттів), вибір казки для драматизації, етап соціограми як підготовка до драматизації, етап драматизації і фінальний шерінг. В даному прикладі для казкописання ведучими лабораторії певного героя, змальовується характерологічний портрет, місце проживання і рід занять в полярних категоріях. Ім'я та мета героя не задається. Для кожного учасника окремо ведучими задається ландшафт, по якому герой буде рухатись, зустрічі, які йому випадуть, засоби, які він буде використовувати. Для реалізації індивідуальних настанов використовується три колоди символічних карт із заданими ландшафтом, пригодою, допомогою). Вибір написаного учасниками тексту казки для драматизації здійснюється за ступенем його актуальності.

Досить розповсюдженими в практичній діяльності є й технології, в яких казкотерапія поєднується з *арт-терапевтичними методиками та техніками*. В першу чергу це використання в казкотерапії ліплення, малюнку, терапії ляльками, маскотерапії, піщаної терапії тощо [12; 17; 28].

За арт-терапевтичними поглядами інтерпретує казку сам клієнт, пояснюючи те, чим є для нього той чи інший казковий символ, та чи інша якість головного героя, на що вказують завдання тощо. Такий підхід дозволяє не нав'язувати клієнту стандартну інтерпретацію, а уважно його слухати.

Ілюстраційною методикою в рамках даної технології є доповнення казкотерапевтичної основи моментами арттерапевтичної

і розстановочної роботи, які мають додатковий ресурс в проробці емоційної складової проблеми і системного бачення ситуації, що запропонована Г. Долгоруковою [12]. Методика включає 6 блоків роботи, в які входять: написання та поверхневий аналіз змсту казки, придуманої клієнтом, її персонажів, проекції власних рис на персонажів, часу подій, досягнення мети головним героєм; малюнок місць подій казки, що є комфортними, нейтральними та некомфортними для клієнта, з рефлексією відчуттів та станів клієнта; ліплення із пластиліну декількох героїв казки, в процесі якого клієнт надає їм характеристики та рефлексує свої емоції щодо них; розстановка виліплених персонажів на малюнки; розповідь казки з позиції важливого для клієнта персонажа; за необхідності переписування казки.

Окремою похідною технологією виділяється й *тілесна робота з казкою*, яка виражається в пантомімі, танці, або в медитації чи зануренні в образ. Технологія, в першу чергу, призначена більше для дорослих, аніж дітей. Діти є більш відкриті почуттям, ще не встигли накопичити таку кількість напруги і блоків, які є в дорослого.

Хорошим прикладом даного напряму є технологія усвідомлення та прийняття відчуттів, почуттів, станів, яка детально описана в Н. Огієнко під назвою «Чудо, або занурення в образ». Технологія реалізується в 7 етапів: злиття з образом; описання суті образу вголос від імені «Я»; усвідомлення і називання тих тілесних відчуттів, які вдалося зафіксувати; прислуховування до почуттів; дозвіл собі переживати відчуття і почуття, що виникли; почергове прийняття полюсів (за умови, якщо виник внутрішній супротив двом полярним відчуттям чи почуттям); складення афірмацій. Технологія спрямована на прийняття і схвалення будь-якого стану. За допомогою багаторазового проговорення афірмацій стани перетворюються на «прекрасні», на ті, з якими людина бажає жити [22, с. 82-83].

На наш погляд, майбутнє є за поєднанням танцювальної терапії з казкотерапією. Т. Ендрюс в своїй праці описує пробудження архетипів за допомогою танцю [13]. Підтанцювання міфів є характерним для всіх древніх суспільств. Багато дослідників стверджують, що казки є похідними від міфів. Тому, відродження давно забутого, на нашу думку, мало б досить сильний терапевтичний ефект, особливо в підтанцюванні казки, написаної клієнтом. Втім, елементи танцювальної терапії на сьогоднішній день використовуються і як елементи психодрами.

В казкотерапевтичній практиці налічується декілька десятків різних колод карт, які застосовуються за тих чи інших умов.

Хоча карти мають каталізуючу дію тих чи інших психічних процесів, необхідних для роботи з казкою, втім, *роботу з картами* можна виділити як окрему самостійну похідну технологію. За умови детального опису технологія роботи з картами може застосовуватись і без допомоги психотерапевта.

Карти в казкотерапії поділяються за видами. Серед карт найбільш відомі: колода «Слухай своє тіло», розроблена Л. Бурдо (склад колоди: 33 сині карти: можливі проблеми, актуальні для клієнта в теперішній час (у вигляді запитання); 21 жовта карта: можливі причини цих проблем; 21 червона карта: що потрібно зробити чи про що подумати для усунення проблеми (у вигляді афірмацій) [7] та дві колоди по 22 карти Д.Вірче «Магічні послання ангелів» і «Магічна сила фей» (ангели нагадують про Божественне призначення і надихають людей на мужність, щоб вони могли виконати свою життєву місію, Феї допомагають «розслабитись» і більше радіти життю, вчать, яким чином здійснювати бажане і допомагати всім мешканцям планети і царству тварин) [9 ; 10]. Описані карти можна віднести до виду карт з порадами або причинами проблем.

Виділяються архетипічні карти Т. Зінкевич-Євстїгнеєвої, які автор розробила на основі власної концепції універсальних архетипів. В концепції комплексної казкотерапії із «базової формули» авторка виділяє десять універсальних архетипів, в яких вирізняється по 5 малих сюжетів. Всього виділено 50 універсальних сюжетів. Отже, в колоді карт кожен архетип представлений 5 картами, які є самостійними і водно час разом передають загальний принцип того архетипу, до якого відносяться. Кожен архетип має свій знак, який знаходиться в центрі «сорочки» карти і в куті кожного основного рисунку. Кожен знак несе символічне навантаження. Універсальні архетипи діляться на дві групи: «Споглядальні» (використовуються для більш глибокого розуміння поточної ситуації) та «Драматичні» (відображають механізми очищення, проробки внутрішньо особистісних конфліктів) [18].

У практиці психотерапії зустрічаються й карти, розроблені за тематиками народних казок. Р. Ткач розробив колоду тематичних карт, технологія використання яких допомагає саморозкриттю жінки за допомогою чарівної казки «Василина Прекрасна». Героїня цієї казки реалізує сюжет переможця і є символом розвитку жіночності, переборення мінливості долі і створення висланого щасливого життя. Особливості технології роботи з картами залежать від встановленої кількості карт, які пропону-

ються клієнтці для сеансу. Це може бути одна, дві, три чи п'ять карт. Технологія роботи з однією картою спрямована на визначення проблемних зон життя клієнтки; з двома – визначення проблеми і її вирішення; трьома – на вибір варіанта поведінки; п'ять карт допомагають написанню нової казки і закріпленню психологічного ефекту. Написання казки за картою автор пропонує і в технології з однією картою. Але з п'ятьма картами, окрім написання казки за картами, які обирає клієнтка, пропонується й технологія написання казки за картами, витягнутими всліпу і покладеними не перевернутими, сорочкою доверху. Відкриваються карти по одній в ході написання казки [27]. Інший проект авторки – книга плюс тематичні карти – це інструмент для роботи в індивідуальному та сімейному консультуванні, розроблений на основі відомої народної казки «Царівна-жаба» [26].

Можна виділити і тестові карточки, втім вони більше підходять для діагностичної роботи з казкою [1].

Отже, аналіз та узагальнення існуючої сьогодні літератури, що стосується роботи психолога з казкою, дозволив запропонувати підхід до класифікації казкотерапевтичних технологій за видами діяльності. До базових технологій правомірно віднести дві наступні: робота з існуючою казкою та створення клієнтом власної казки. Інші ж технології (психодинамічний аналіз казки, використання казки в терапії грою, арт-робота з казкою, тілесна робота з казкою, робота з картами) пропонуємо класифікувати як похідні, оскільки вони є своєрідним синтезом однієї з базових технологій та певного напрямку терапії. Слід зазначити, що список похідних технологій з часом і практикою може розширюватись.

#### **Список використаних джерел**

1. Алієва Е. Текстові карточки з серії «ігри для дорослих» як психотерапевтичний інструмент в роботі казкотерапевта/ Е. Алієва//Простір арт-терапії : витоки натхнення : Матеріали VIII міжнар. міждисциплін. наук.-практ. конф. (м. Київ, 24–26 лютого 2011 р.). – К., 2011. – С. 4-7.
2. Бедненко Г.Б. Красавица и Чудовище: Социально-ролевой и интрапсихический анализ сказки / Г.Б. Бедненко // I Международный сказкотерапевтический фестиваль «Психология сказки и Сказка Психологии»: сб. статей. – М., 2009. – С. 51-58.
3. Биркхойзер-Оэри С. Мать: Архетипический образ в волшебных сказках/ С. Биркхойзер-Оэри; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2006. – 255 с.



4. Бреусенко-Кузнецов О.А. Створення казки (або легенди) за опірними словами/О.А. Бреусенко-Кузнецов//Простір арт-терапії: міф, метафора, символ: Матеріали V міждисциплін. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 28 лютого – 1 березня 2008 р.). – К., 2008. – С. 59-62.
5. Бреусенко-Кузнецов О.А. Зустріч із казкою/ О.А. Бреусенко-Кузнецов, О.Т. Плетка // Простір арт-терапії: міф, метафора, символ: Матеріали V міждисциплін. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 28 лютого – 1 березня 2008 р.). – К., 2008. – С. 82-84.
6. Брун Б. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии / Б. Брун, Э. Педерсен, М. Рунберг. – М.: Информационный центр психологической культуры, 2000. – 184 с.
7. Бурбо Л. Карты «Слушай свое тело» / Л. Бурбо. – К.: София, 2009. – 256 с.
8. Вачков И. В. Проблема типологизации сказкотерапевтических методов / И.В. Вачков // Четвертый Международный сказкотерапевтический фестиваль «Психология сказки и Сказка психологии» : Материалы фестиваля / Под ред. И.В.Вачкова. – М., 2012. – С. 3–6.
9. Вирче Д. Магические послания архангелов / Д. Вирче; пер. с англ. П.А.Самсонов. – Минск: Попурри, 2010. – 64 с.
10. Вирче Д. Магическая сила фей / Д. Вирче; пер. с англ. П.А.Самсонов. – Минск: Попурри, 2010. – 64 с.
11. Гуков О. Метод «створення казки з продовженням» у практиці психолога та психотерапевта/О. Гуков //Простір арт-терапії: горизонти стосунків: Матеріали VII міжнар. міждисциплін. наук. – практ. конф. (м.Київ, 12-14 березня 2010 р.) – К., 2010. – С.16-19.
12. Долгорукова Г. Методика роботи з проблемою у відносинах з партнером на основі казкотерапії/ Г. Долгорукова // Простір арт-терапії : зб. наук. статей / УМО, ГО «Арт-терапевтична асоціація». – К., 2009. – Вип. 1 (5). – С. 73-78.
13. Эндриус Т. Магия танца/ Т. Эндриус; пер. с англ. – М.: «REFL-book», К.: «Ваклер», 1996. – 256 с.
14. Эстесс К. П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / К.П.Эстес; пер. с англ. – К.: София, М.: ИД «Гелиос», 2001.– 496 с.
15. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии/ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева – СПб.: Речь, 2001. – 310 с.

16. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Проективная диагностика в сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е.А. Тихонова. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
17. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Кудзилов. – СПб.: Речь, 2004. – 144 с.
18. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни, людях и себе для взрослых и детей старше семи лет / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2011. – 128 с.
19. Карпман С. Казки і драматичний аналіз сценарію / С. Карпман // ТАВ, 1968, 7 (26). – С.39-43.
20. Макаров В.В. Новая женщина, играющая и выигрывающая / В.В.Макаров, Г.А.Макарова. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2008. – 128 с.
21. Наговицын А.Е. Типология сказки / А.Е. Наговицын, В.И. Пономарева. – М.: Генезис, 2011. – 336 с.
22. Огиенко Н. Волшебная сила сказки: осуществление мечты и полцарства в придачу. Игра «Дворец желаний» / Н. Огиенко. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
23. Плетка О. Т. Казка як вектор побудови життєвих стратегій / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії : зб. наук. статей / УМО, ГО «Арт-терапевтична асоціація». – К., 2011. – Вип. 1 (9). – С.58-64.
24. Плетка О.Т. Казка як відображення внутрішньої символіки клієнта / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: міф, метафора, символ: матеріали V міждисциплін. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 28 лютого – 1 березня 2008 р.). – К., 2008. – С. 33-35.
25. Радина Н.К. Истории и сказки в психологической практике / Н.К.Радина. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
26. Ткач Р. Индивидуальное и супружеское консультирование с помощью сказки «Царевна-лягушка» / Р. Ткач. – СПб.: Речь, 2011. – 93 с.
27. Ткач Р. Самораскрытие женщины с помощью волшебной сказки «Василиса Прекрасная» / Р. Ткач. – СПб.: Речь, 2010. – 63 с.
28. Філь О. Використання техніки «Казкові фігури» у казко терапевтичній роботі зі студентами / О. Філь // Простір арт-терапії : зб. наук. статей / УМО, ГО «Арт-терапевтична асоціація». – К., 2009. – Вип. 1 (5). – С. 88-99.

29. Франс М-Л. фон. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке / М-Л. фон Франс; пер. с англ. Р. Березовской и К. Бутырина; Научная редакция В.В. Зеленского. – СПб.: Б.С.К., 1998. – 360 с.
30. Фролов П. Д. Використання соціально-психологічного знання в процесі формування громадської думки: проблеми технологізації / П. Д. Фролов // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К., 2009. – Вип. 23 (26). – С. 301-309.

The present article for the first time ever made an attempt to classify the fairytale technologies, which exist in modern practical psychology. Two basic technologies are distinguished: work with the existing fairytale and creating a personal fairytale. The other technologies, such as – psychodynamic analysis of fairytale, usage of fairytale in a play therapy, art work with the fairytale, body work with fairytale, work with cards – are derivative.

**Keywords:** fairytale technologies, basic technologies, derivative technologies, methods and techniques.

*Отримано: 17.09.2012 р.*

УДК 177.82 : 159.9.018.2 – 053.9

*О.Г.Коваленко*

## **Суб'єктивне відчуття самотності осіб похилого віку**

У статті проаналізовано особливості суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку. Самотність розглядається як складний психічний феномен, який свідчить про порушення реальних зв'язків і відносин особистості. Особи похилого віку мають середній рівень суб'єктивного відчуття самотності. Поява такого відчуття в осіб похилого віку не залежить від статі. Самотнішими себе почувають селяни, непрацюючі особи, ті, хто проживає самотньо, незадоволений станом свого здоров'я, має загальну середню освіту. Менш самотніми себе почувають міські мешканці, ті, хто працює, живе з родиною, задоволений станом свого здоров'я, має вищу та середню спеціальну освіту.

**Ключові слова:** самотність, суб'єктивне відчуття самотності, особи похилого віку.

В статье проанализированы особенности субъективного ощущения одиночества пожилых людей. Одиночество рассматривается как сложный психический феномен, который свидетельствует о нарушении реальных связей и отношений личности. Появление такого ощущения у пожилых лиц не зависит от пола. Более одинокими себя ощущают жители сел, те, кто не работает, живет сам, недоволен состоянием своего здоровья, лица с общим средним образованием. Менее одинокими себя ощущают жители города, те, кто работает, живет с семьей, доволен состоянием своего здоровья, лица с высшим и средним специальным образованием.

**Ключевые слова:** одиночество, субъективное ощущение одиночества, лица пожилого возраста.

**Постановка проблеми дослідження.** Самотність є складним і суперечливим феноменом, який у певних випадках пов'язаний із деградаційними процесами у розвитку особистості, бо супроводжується відчуттям незадоволеності собою, своїм місцем в оточуючому світі, своїми відносинами. Вона часто властива особам, які знаходяться у певних кризових ситуаціях, періодах змін, одним із яких вважають період похилого віку. Базовими потребами цього віку є екзистенціальні та соціальні. Функціями перших є пошук смислу життя, утримання структури сенсу життя, що розпадається (М.Л. Смульсон), а других – формування і розвиток міжособистісних відносин. Вони втілюються у низці характеристик особистості у похилому віці.

Важливим проявом соціальних потреб є наявність у людини відчуття близькості та єдності на противагу відчуттю самотності. Останнє досить поширене саме у похилому віці, що зумовлене змінами у житті старіючої особи, зокрема пов'язаними із тим, що вона залишає основне місце роботи, діти залишають батьківський будинок, втрачаються близькі люди (у першу чергу через смерть). Тобто, людина втрачає певний смисл життя, цінності, вона не відчуває себе суб'єктом життя, не задоволена ним, не здатна його адекватно оцінити (І.Д. Бех). Згадані втрати, на думку В. Франкла, є передумовою самотності [2; 8; 9]. Тому метою нашого дослідження було проаналізувати особливості самотності у похилому віці, виявити чинники, від яких залежить поява такого переживання у старіючої людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема самотності ставала об'єктом уваги як західних, такі і вітчизняних філософів, психологів, соціологів, культурологів, письменників (О.О. Бодальова, Є.І. Головахи, Ф.М. Достоевського, А. Камю, Ф. Кафки, С. К'єркегора, І.С. Кона, М.Ю. Лермонтова, А. Маслоу, М.М. Мовчана, Ф. Ніцше, Х. Ортега-і-Гассета, Н.В. Пані-

ної, К. Роджерса, Ж.-П. Сартра, З. Фрейда, Е. Фромма, М. Хайдеггера, К. Хорні, Ю.М. Швалба, А. Шопенгауера, Е. Еріксона, К.Г. Юнга та інші).

У суспільстві поширена є думка, що проблема самотності найактуальніша у похилому віці. Про це свідчать соціальні стереотипи. Так, один із стереотипів, виділених М. Керміс у 1984 році, полягає у тому, що всі старі самотні. Аналогічний стереотип, наявний у свідомості всіх статево-вікових груп, виявила О.В. Краснова наприкінці минулого століття [5].

Самотність є багатоплановим, амбівалентним психічним феноменом і може розглядатися як почуття, стан, процес, відношення. Як певний стан самотність виражає форму самосвідомості і засвідчує порушення реальних зв'язків і відносин внутрішнього світу особистості, відображає переживання своєї окремоті, суб'єктивної неможливості чи небажання відчувати адекватний відгук, прийняття і визнання себе іншими людьми. Поява такого суб'єктивного переживання не залежить від обсягу міжособистісних контактів, стану психічного здоров'я, переважачого емоційного настрою і зумовлюється особистісними властивостями особи [3; 4; 6].

О.В. Неумоева, аналізуючи феномен самотності, виділяє об'єктивну та суб'єктивну сторони (просторовий та психологічний аспекти). Перша відображається в об'єктивних відносинах і фактах, які у певних умовах стають деформованими. Так, проживаючи на самоті, старіюча особа може організувати власну життєдіяльність таким чином, що не почуватиметься самотньою, наприклад, читаючи багато літератури, беручи участь у суспільному житті, отримавши «співрозмовника» у вигляді собаки чи kota тощо. Друга – переживання особистості, зумовлені деформацією її зв'язків з різними аспектами дійсності, порівняно незалежні від об'єктивних умов; вони володіють як позитивним, так і негативним потенціалом. Особа похилого віку, яка проживає з рідними, може бути їм байдужою і почуватися самотньою [7].

Також дуалістичний погляд на самотність відображено у дослідженнях Г.Р. Шагівалеєвої: позитивний і негативний аспекти. По-перше, як психічний стан чи суб'єктивне переживання, а по-друге, – як виключно негативний стан та переживання [10]. Позитивний смисл у самотності виділяють, коли його аналізують з точки зору добровільного усамітнення; тоді самотність виконує функції самопізнання, становлення саморегуляції, творчості і самовдосконалення, стабілізації психофізичного стану,

захисту «я» людини від деструктивних зовнішніх впливів. Така самотність, усамітнення дозволяє людині розібратися у власних переживаннях, сприяє пошукові смислу свого життя. Небезпечною, руйнівною є негативна самотність, яка підпорядковує собі інші психічні процеси і стани, порушує внутрішню цілісність особистості, є механізмом психологічного захисту, зумовлює формування надочікувань. Такі негативні прояви нівелюються, коли людина починає усвідомлювати їх, займає активну позицію у подоланні самотності [7].

Відчуття самотності зумовлюється переживанням людиною своєї несхожості за іншими, через що виникає певний психологічний бар'єр у спілкуванні, відчуття нерозуміння і неприйняття себе іншими особами. Відчуття самотності є усвідомленням людиною неможливості мати з іншою особою близькі інтимні відносини, які ґрунтуються на взаємному прийнятті, любові та взаєморозумінні [4].

Суб'єктивне відчуття самотності може проявлятися на різних рівнях. Є.М. Заворотних виявила психологічні портрети дорослих осіб, які мають різні види самотності як суб'єктивного переживання. Так, особи з низьким рівнем переживання самотності («заперечувана самотність») частіше є екстравертами, які не визнають самотність і ставляться до цього явища негативно; загальне самопочуття у них сприятливе. Особи, які мають середній рівень переживання самотності («комфортна самотність») звичайно є інтровертами, які відчувають оптимальну самотність і ставляться до цього явища позитивно; загальне самопочуття у них сприятливе. Ті, у кого високий рівень переживання самотності («деструктивна самотність»), мають риси, властиві і екстравертам, і інтровертам; самотність відчувають досить сильно, але відносяться до неї позитивно; загальне самопочуття недостатньо задовільне [3].

Особливості переживання людиною самотності пов'язані із різноманітними психологічними властивостями особистості, зокрема вираженою афіліативною потребою, тривожністю тощо. Характеризуючи власні переживання у ситуації самотності, студенти, які прагнуть уникати такого стану, називають емоції страху, тривоги, поганого настрою, жалості та співчуття до себе, нудьги [10]. С.В. Бакалдіні виявив, що з виникненням відчуття самотності у дорослих осіб пов'язані чотири групи емоцій: беззахисність і страх, зовнішнє відчуження, внутрішнє відчуження, туга за конкретною людиною [1]. Результати досліджень Є.М. Заворотних свідчать, що також є чотири чинники, пов'язані із са-

мотністю як суб'єктивним переживанням – емоційна зрілість, суб'єктивний контроль, невротизація особистості, осмисленість життя [3].

При виникненні відчуття самотності гірше себе почувають і мають гірший настрій жінки. На відміну від чоловіків, вони також більше схильні переживати співчуття до себе і вразливість. Ті, хто проживає самотньо, складніше переносять стан самотності, ніж ті, хто живе з родиною. Крім того, перші при виникненні даного почуття гірше себе почувають, мають поганий настрій, їхня активність значно нижча, ніж у других [1].

Щоб встановити особливості суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку, зокрема чинників, які його зумовлюють (стать, місце та умови проживання, професійна зайнятість, задоволеність станом здоров'я), було проведене діагностичне дослідження. У ньому взяли участь 520 осіб віком від 57 до 75 років. Середній вік досліджуваних – 66 років. Серед них чоловіків – 170 осіб, жінок – 350 осіб. У містах проживають 324 досліджуваних, у селищах – 194, дві особи не вказали місце проживання. Частина досліджуваних є самотніми, живуть без родини (144 осіб), а 362 осіб, які брали участь у дослідженні, живуть з рідними, 14 осіб не вказали те, чи самотньо вони проживають. 142 досліджувані особи мають початкову, середню та неповну середню освіту, 203 особи – освіту середню спеціальну, технічну, медичну, педагогічну тощо, 175 осіб мають вищу освіту. На теперішній час 134 осіб, які взяли участь у дослідженні, працюють, 186 – не працюють. Стан власного здоров'я 318 досліджуваних особи оцінюють як гарний та задовільний, 191 осіб – як поганий, незадовільний, 11 осіб не оцінили стан свого здоров'я. Для дослідження особливостей самооцінки особистісних властивостей осіб похилого віку в дослідженні використана методика вияву суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона, яка дозволяє виявити різні рівні самотності.

Виявимо середнє значення за показником суб'єктивного відчуття самотності (СВС) досліджуваних. Він становить 28,863, що відповідає середньому рівню. Згідно досліджень Є.М. Заворотних, такі особи мають риси, властиві інтровертам, відчувають оптимальну самотність і ставляться до цього явища позитивно; загальне самопочуття у них сприятливе.

Встановили значення за цим показником в осіб похилого віку чоловічої та жіночої статі, жителів міст і селищ, які проживають самотньо та з родиною, з різним рівнем освіти, зайнятістю, задоволеністю здоров'ям. Див. табл.1.



Таблиця 1

## Суб'єктивне відчуття самотності осіб похилого віку

Чинник		СВС
Стать	Чоловіки	28,7411
	Жінки	28,9228
Місце проживання	Міські жителі	27,9630
	Сільські жителі	30,2990
Особливості проживання	Самотньо	35,0208
	З родиною	26,4917
Рівень освіти	Загальна середня	31,1901
	Середня спеціальна	27,8965
	Вища	28,0971
Зайнятість	Працюють	25,4701
	Не працюють	30,0414
Задоволеність здоров'ям	Задоволені	26,7012
	Незадоволені	32,4712

Порівнюємо значення за показником суб'єктивного відчуття самотності жінок і чоловіків похилого віку. Чоловіки у похилому віці мають менше суб'єктивне відчуття самотності, ніж жінки. Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку чоловічої та жіночої статі за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$СВС. t = |28,9228 - 28,7411| / \sqrt{0,037 + 0,075} = 0,543$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha = 0,05$ ).

При  $t < t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку чоловічої та жіночої статі не підтверджується. Тобто всі ці події є залежними. Чоловіки і жінки у похилому віці мають однаковий рівень суб'єктивного відчуття самотності.

Порівнюємо значення за показником суб'єктивного відчуття самотності жителів міст і селищ похилого віку. Жителі міст похилого віку мають менше суб'єктивне відчуття самотності, ніж жителі сіл. Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів суб'єктивного відчуття самотності жителів міст і селищ похилого віку за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$CBC. t = |27,9630 - 30,2990| / \sqrt{0,037 + 0,072} = 7,073$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha = 0,05$ ).

При  $t > t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності міських та сільських жителів похилого віку підтверджується. Тобто всі ці події є незалежними. Жителі міст у похилому віці мають нижчі значення за ним показником, ніж жителі сіл. Тобто, сільські жителі відчувають себе самотнішими, ніж містяни. Але така відмінність між міськими та сільськими жителями похилого віку не є значною, бо середні бали за цим показником і у міських, і у сільських жителів відображають середній рівень.

Порівнюємо значення за показником суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку, які живуть самотньо та з родиною. Особи похилого віку, які живуть самотньо, мають вище суб'єктивне відчуття самотності, ніж ті, хто проживає з родиною. Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку, які живуть самотньо та з родиною, за допомогою  $t$ -критерію Стьюдента. Емпіричне значення  $t$ -критерію:

$$CBC. t = |35,0208 - 26,4917| / \sqrt{0,084 + 0,034} = 24,801$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha = 0,05$ ).

При  $t > t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку, які живуть самотньо та з родиною, підтверджується. Тобто ці події є незалежними. Особи похилого віку, які проживають з родиною, мають нижчі значення за ним показником, ніж ті, хто проживає самотньо. Тобто, останні почувають себе самотнішими. Рівень суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку, які живуть з родиною, є середнім, але ближчим до низького, а тих, хто живе самотньо – середнім, але ближчим до високого.

Порівнюємо значення за показником суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку, які мають різний рівень освіти. Найвищий рівень суб'єктивного відчуття самотності мають особи похилого віку із загальною середньою освітою, меншим цей рівень є в осіб із вищою освітою і найменшим – в осіб похилого віку із середньою спеціальною освітою. Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку із загальною середньою та середньою спеціальною освітою за допомогою  $t$ -критерію Стьюдента. Емпіричне значення  $t$ -критерію:

$$СВС. t = |31,1901 - 27,8965| / \sqrt{0,093 + 0,063} = 8,322$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha = 0,05$ ).

При  $t > t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку із загальною середньою та середньою спеціальною освітою підтверджується. Тобто ці події є незалежними. Особи похилого віку із загальною середньою освітою мають вищі значення за цим показником, ніж ті, хто має середню спеціальну освіту. Тобто, перші відчують себе самотнішими.

Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку із загальною середньою та вищою освітою за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$СВС. t = |31,1901 - 28,0971| / \sqrt{0,093 + 0,070} = 7,646$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha = 0,05$ ).

При  $t > t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку із загальною середньою та вищою освітою підтверджується. Тобто ці події є незалежними. Особи похилого віку із загальною середньою освітою мають вищі значення за даним показником, ніж ті, хто має вищу освіту. Тобто, перші відчують себе самотнішими.

Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку із середньою спеціальною та вищою освітою за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$СВС. t = |27,8965 - 28,0971| / \sqrt{0,063 + 0,0270} = 0,549$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha = 0,05$ ).

При  $t < t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку із середньою спеціальною та вищою освітою не підтверджується. Тобто ці події є залежними. Особи похилого віку із середньою спеціальною та вищою освітою мають однаковий рівень суб'єктивного відчуття самотності.

Встановлені відмінності між особами похилого віку з різним рівнем освіти не є значними, бо середні бали за цим показником у всіх осіб відображають середній рівень.

Порівняємо значення за показником суб'єктивного відчуття самотності у працюючих та непрацюючих осіб похилого віку. Ті, хто працює у похилому віці, мають нижчий рівень суб'єктивного відчуття самотності, ніж ті, хто не працює. Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів суб'єктивного відчуття самотності у працюючих та непрацюючих осіб похилого віку за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$СВС. t = |25,4701 - 30,0414| / \sqrt{0,087 + 0,034} = 13,159$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha = 0,05$ ).

При  $t > t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності працюючих та непрацюючих осіб похилого віку підтверджується. Тобто, всі ці події є незалежними. Ті, хто працює у похилому віці, мають нижчі значення за цим показником, ніж ті, хто не працює. Отже, другі більше, ніж перші відчувають себе самотнішими. Але така відмінність між працюючими та непрацюючими особами похилого віку не є значною, бо середні бали за цим показником у них відображають середній рівень.

Порівняємо значення за показником суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку, які мають задовільний (гарний) та незадовільний (поганий) стан здоров'я (з їхніми оцінками). Особи похилого віку із задовільним станом здоров'я мають нижчий рівень суб'єктивного відчуття самотності, ніж особи похилого віку із незадовільним станом здоров'я. Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку із задовільним та незадовільним станом здоров'я за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$СВС. t = |26,7012 - 32,4712| / \sqrt{0,039 + 0,069} = 17,578$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha = 0,05$ ).

При  $t > t_{кр}$  нульова гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності осіб похилого віку із задовільним та незадовільним станом здоров'я підтверджується. Тобто всі ці події є незалежними. Особи похилого віку, які оцінюють власний стан здоров'я як задовільний, мають нижчі значення за цим показником, ніж особи похилого віку, які вважають незадовільним стан власного здоров'я. Тобто, другі більше, ніж перші,

почувають себе самотніми. Але така відмінність між особами похилого віку, задоволеними та незадоволеними станом власного здоров'я не є значною, бо середні бали за цим показником у них відображають середній рівень.

**Висновки.** Отже, самотність є складним, багатоплановим, амбівалентним психічним феноменом, що, з одного боку є детермінацією деформованого розвитку, а з іншого – ресурсом розвитку особистості. Її розглядають як почуття, стан, процес, відношення. У ньому виділяють об'єктивну та суб'єктивну сторони (просторовий та психологічний аспекти). Самотність може мати позитивний смисл як психічний стан чи суб'єктивне переживання, її розглядають і як виключно негативний стан та переживання, що руйнує особистість. Поява даного відчуття зумовлюється переживанням людиною своєї несхожості на інших, через що виникає певний психологічний бар'єр у спілкуванні, відчуття нерозуміння і неприйняття себе іншими особами. Воно може проявлятися на низькому, середньому та високому рівнях. Особливості переживання особою похилого віку самотності пов'язані із різноманітними психологічними та соціальними особливостями. Зв'язок з останніми підтверджено у проведеному діагностичному дослідженні.

Особи похилого віку мають середній рівень суб'єктивного відчуття самотності. Тобто, це може свідчити про те, що вони мають риси, властиві інтровертам, відчувають оптимальну самотність і ставляться до цього явища позитивно; загальне самопочуття у них сприятливе. Не підтверджена статистична значимість між рівнем відчуття самотності у чоловіків і жінок в похилому віці. Але підтверджено, що дане відчуття більше властиве сільським, ніж міським жителям; непрацюючим, ніж працюючим; тим, хто проживає самотньо, ніж з родиною; незадоволеній станом свого здоров'я, ніж задоволеним. Вищим рівень суб'єктивного відчуття самотності є в осіб похилого віку із загальною середньою освітою, ніж у тих, хто має середню спеціальну та вищу освіту. Статистично відмінність у рівнях суб'єктивного відчуття самотності є у осіб похилого віку із спеціальною та вищою освітою не підтверджена.

Але такі встановлені відмінності між особами похилого віку не є значними, бо середні бали за цим показником у них відображають середній рівень, хоча в окремих випадках є ближчими до високого або низького рівнів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вияві залежності між суб'єктивним відчуттям самотності осіб похилого

віку та іншими їхніми психологічними властивостями (тривожністю, депресією, комунікативними особливостями, самооцінкою тощо), порівнянні особливостей суб'єктивного відчуття самотності осіб різних вікових категорій.

### Список використаних джерел

1. Бакалдин С.В. Эмоциональные особенности переживания одиночества / С.В. Бакалдин // Вестник Адыгейского Государственного Университета. – Вып. 5. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – С. 229-232.
2. Бех І.Д. Життя особистості у ціннісному осягненні / І.Д. Бех // Педагогічна газета. – 2011. – №7(204). – Липень. – С. 5.
3. Заворотных Е.Н. Одиночество как психологический феномен / Е.Н. Заворотных // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2006» / под ред. Л.А. Цветковой, А.А. Крылова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2006. – С. 81-82.
4. Корчагина С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества: монография / С.Г. Корчагина. – М.: МПСИ, 2005. – 196 с.
5. Краснова О.В. Стереотипы пожилых и отношение к ним / О.В. Краснова // Психология зрелости и старения: Ежеквартальный научно-практический журнал. – 1998. – № 1. – С. 10-18.
6. Мовчан М.М. Самотність як феномен буття особистості: монографія / М.М. Мовчан. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2009. – 265 с.
7. Неумоева Е.В. Одиночество как общественно-историческое явление и как явление индивидуальной жизни / Е.В. Неумоева // Гуманитарный вектор. Вестник Забайкальского отделения Академии гуманитарных наук. – № 1-2 (10-13). – 2002. – Чита: ЗабГПУ. – 2004. – С.23-29.
8. Смульсон М.Л. Готовність до саморозвитку як психологічна умова успішності / М.Л. Смульсон // Успішність особистості: потенціал та обмеження [Текст]: тези доповідей Міжнар. наук.-практич. конференції (К., 18 березня 2010р.) / за ред.: М.Л. Смульсон, Л.М. Зінченко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 228-230.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл [пер. с англ.] / Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: монография / Г.Р. Шагивалеева. – Елабуга: Изд. ОАО «Алмедиа», 2007. – 157 с.

The article analyzes the features of the subjective feeling of loneliness of the elderly. Loneliness is considered as a complex psychological phenomenon that constitutes a violation of the real relations and relations of personality. The elderly have an average level of subjective feeling of loneliness. The emergence of such a feeling in the elderly does not depend on gender. Lonely feel villager, unemployed persons, those who live alone, was are unsatisfied with their health and have secondary education. Those who live in cities, those who work, live with family, happy for their own health, those who have higher and secondary special education less lonely feel.

**Keywords:** loneliness, subjective feelings of loneliness, the elderly.

*Отримано: 14.10.2012 р.*

**УДК 159.9:37.015.3.**

*І.В.Коваль*

## **Сумісна діяльність у процесі оволодіння іноземною мовою**

У статті аналізується проблема сумісної діяльності в процесі оволодіння іноземною мовою. Обговорюються деякі психологічні особливості сумісної діяльності, які необхідно враховувати в практиці організації навчання іноземної мови. Коли йдеться про сумісну діяльність, слід, перш за все, враховувати його основні аспекти: 1) взаємодія «учитель-учень»; 2) взаємодія «учень-учень»; 3) загальногруппова взаємодія учнів у навчальному колективі; 4) взаємодія «учитель – учительський колектив» у системі міжпредметних зв'язків. Навчання спілкування являє собою тісну міжособистісну взаємодію.

**Ключові слова:** сумісна діяльність, психологічні закономірності, мотивація, пізнавальні інтереси, міжособистісна взаємодія, стиль спілкування.

В статье анализируется проблема совместной деятельности в процессе овладения иностранным языком. Обсуждаются некоторые психологические особенности совместной деятельности, которые необходимо учитывать в практике организации обучения иностранному языку. Когда речь идет о совместной деятельности, необходимо прежде всего учитывать его основные аспекты: 1) взаимодействие «учитель – ученик»; 2) взаимодействие «ученик – ученик»; 3) общегрупповое взаимодействие учеников в учебном коллективе; 4) взаимодействие «учитель – учительский коллектив» в системе межпредметных связей. Обучение общению представляет собой тесное межличностное взаимодействие.



**Ключевые слова:** совместная деятельность, психологические закономерности, мотивация, познавательные интересы, межличностное взаимодействие, стиль общения.

Як показує досвід передової практики навчання іноземних мов, ефективність уроку з іноземної мови визначається насамперед здатністю вчителя створити відповідні умови та ситуації, у яких учні можуть засвоювати мову як засіб спілкування.

**Актуальність проблеми** полягає в обговоренні деяких психологічних особливостей сумісної діяльності, які необхідно враховувати в практиці організації навчання іноземної мови. Процес навчання загалом, зокрема іноземної мови, перебуває під впливом ідей, сформульованих свого часу Л. Виготським [3], О. Леонтьєвим [8], Д. Ельконіним, Ш. Амонашвілі [1] та іншими у педагогічній психології, і А. Макаренком, В. Сухомлинським та іншими у педагогіці. Одним із значимих положень цієї концепції є утвердження діяльності як однієї з визначальних основ сучасного навчання, гуманістичної ідеї спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, скріпленої взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом роботи та її результатів. В основі стратегії сумісної діяльності лежить стимулювання та спрямування педагогом пізнавальних і життєвих інтересів учнів. Необхідно наголосити, що значення цієї форми організації навчання таке велике, що весь педагогічний процес визначається як «педагогіка співробітництва». Водночас це – реальне втілення особистісно-діяльнісного підходу саме до викладання іноземної мови, де спілкування-співробітництво є формою, засобом і метою навчання.

Говорячи про сумісну діяльність, слід враховувати його основні аспекти: 1) взаємодія «учитель-учень»; 2) взаємодія «учень-учень»; 3) загальногруппова взаємодія учнів у навчальному колективі; 4) взаємодія «учитель-учительський колектив» у системі міжпредметних зв'язків.

У взаємодії учителя з учнями діяльність першого являє собою багатограний педагогічний вплив на учнів. На уроці іноземної мови учитель намагається зацікавити учнів, подає новий матеріал, пояснює ті чи інші мовні явища, демонструє мовленнєві зразки, ставить запитання, вимагає відповіді на них, організовує і керує навчальною діяльністю учнів. Ці стосунки учителя й учнів розпочинаються з перших днів навчання. Оволодіння діями з позиції учня відбувається у початкових класах швидко завдяки збігові початку навчання у школі з провідною мотивацією цього віку – інтересом до навчальної діяльності. Учень набуває

того досвіду, який дає йому педагог. Тут переважає фронтальна форма навчання, за якої основними стосунками є «учитель-учень». Деякі з учнів навчаються тихо поводитись, не зважаючи на дії своїх однокласників, якщо вчитель до них не звертається. Учень може мовчки дивитись на вчителя, не розуміючи при цьому його запитань чи завдань. Він не зізнається, що не зрозумів запитання, не попросить повторити, тому що знає: якщо не можеш відповісти, ти не володієш матеріалом і отримаєш погану оцінку. Така психологічно негативна за своїми наслідками поведінка учня у початкових класах вимагає від учителя іноземної мови специфічної педагогічної майстерності та практичних умінь організувати і підтримувати спілкування з класом.

На початковому етапі навчання на уроках іноземної мови повинні закладатися основи мовного спілкування за допомогою моделювання реальних життєвих ситуацій, якими б простими та обмеженими вони не були. Проте, з навчальною метою можна використовувати окремі вправи, пояснення правил, демонстрацію правильних зразків та конструкцій, які найкраще підходять для вираження думки учня. Усі вправи повинні органічно включатись в умови розв'язання комунікативних завдань.

Під час взаємодії учителя з учнями набуває великого значення врахування психологічних закономірностей формування провідної мотивації у дітей. Учитель повинен спиратися на реальні пізнавальні інтереси та бажання учнів спілкуватися іноземною мовою. Це є обов'язковою передумовою іншомовної мовленнєвої діяльності. Зазвичай, у більшості учнів така потреба спочатку відсутня через відсутність мовного середовища. Проте таку мотивацію у дітей можна створювати за рахунок використання широкого контексту загальних пізнавальних і соціальних мотивів учнів. А з іншого боку, учитель може використовувати власне навчальну мотивацію – бажання учнів дати правильну відповідь, висловити свою думку, показати свої здібності. У цьому випадку учитель спирається на позитивні емоції учня, викликані гарною оцінкою. Певні успіхи додають учням впевненості у своїх силах та сприяють формуванню потреби у спілкуванні.

Проте слід враховувати ще одну особливість мовленнєвої діяльності. Згідно з концепцією І. Зимньої [4], мовленнєва діяльність – «це процес формування та формулювання думки». Тому предмет думки учня має бути цікавим, зрозумілим йому і доступним для розуміння. Намагаючись реалізувати свою думку або зрозуміти чужу, учень шукає засобів і способів для цього. Саме в цей момент на допомогу повинен прийти учитель. Лише

після того, як учитель зрозуміє, що учень перебуває у стані пошуку засобів і йому важко їх знайти, він повинен прийти йому на допомогу. За таких умов урок буде організований як безперервне розв'язання учнем комунікативно-пізнавальних завдань з використанням засобів і способів, наданих учителем. У цьому випадку вони разом і розв'язують завдання, у чому й полягає сумісна діяльність учителя і учня.

Велике значення в успішності оволодіння іноземною мовою мають і суто особистісні фактори. Так, у дослідженні В.І.Меркулової [11, с.24] виокремлено шість таких факторів. Найбільшу вагу має фактор особистісної адаптованості, куди входять такі риси, як комунікативність («общительность»), емоційна стійкість, доміантність, безтурботність, соціальна сміливість, радикалізм, екстраверсія, особистісна адаптованість – з позитивними значеннями й напруженість, самовразливість, тривожність – негативними. Другий фактор названий стосунками між викладачами та студентами. Його складають відносини викладач-студент, комунікативність, безтурботність, екстраверсія, ефективність у спілкуванні – з позитивним навантаженням, і конформізм та незалежність – з негативним. Третій фактор – динамічна нестабільність, схильність до фрустрації. Відповідно сюди входять: комунікативність, доміантність, безтурботність, підозрілість, м'якість, напруженість потреб, тривожність (+); відносини викладач-студент, емоційна стабільність та динамічна стабільність (-). Четвертий фактор – незалежність при загальній успішності: загальна успішність, відносини викладач-студент, радикалізм, мрійливість, конформізм, незалежність (+); та комунікативність, дипломатичність (-). П'ятий фактор уваги: увага, м'якість (+) та гностичний компонент відносин «викладач-студент» та підозрілість (-). І, нарешті, шостий фактор відповідальності – загальна успішність, безтурботність, самоконтроль, відповідальність, напруженість потреб, ефективність у спілкуванні (+) та відносини «викладач-студент», інтелект і м'якість (-).

Організовуючи сумісну діяльність учнів один з одним на уроках іноземної мови, учитель має враховувати загальні психологічні характеристики спільної навчальної діяльності. Єдність та взаємозв'язок змісту діяльності, структури позицій і сукупності взаємодій визначають конкретну специфічну форму і тип організації спільної навчальної роботи може бути створений за умов, коли спільний для групи учнів предмет або процес навчальної діяльності розділений на частини, а кожен учень виконує індиві-

дуально свою частку загальногрупового процесу з усіма разом чи окремо. Завдання сформульовано так, що загальний правильний результат отримується лише тоді, коли кожен учень правильно виконує свої функції. Найскладнішими ситуаціями у цій формі організації є ті, за умовами яких необхідно виділити одного з учасників, що повинен передати іншим зразок чи змодельовати його за правилом, а інші мають виконувати дії за зразком. Учитель оцінює загальний результат, а діти самостійно оцінюють внесок кожного.

Практично всі дослідники наголошують на позитивному впливі групового співробітництва на результат діяльності, на особистість учня, на формування навчальної групи як колективу. Це досягається завдяки дії складних психологічних механізмів, які регулюють міжособистісну взаємодію. Одне з важливих місць серед них посідає рефлексія, через яку встановлюється ставлення учасника до власних дій і забезпечується перетворення цієї дії відповідно до змісту й форми спільної діяльності. У ситуації спільної роботи з іншими учнями виникають і розвиваються рефлексивні моменти діяльності, зокрема дії контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки) (Г. Цукерман, Н. Кромськова, Л. Айдарова). Тим самим сумісна діяльність сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій в єдності їхніх компонентів. Виховний ефект сумісної діяльності обумовлюється формуванням у ситуації спільної роботи з однокласниками «умовно-динамічної позиції». Вона проявляється в умінні людини оцінювати себе не з позиції іншого, а з різних точок зору залежно від місця і функції у спільній діяльності (Д. Ельконін [12], А. Маркова [9]).

Великого значення для ефективності сумісної діяльності набуває характер його організації, зокрема зовнішня регламентація діяльності учасників. А призначення ведучого, який повинен регулювати хід обговорення (в триаді), може стати фактором самоорганізації спільної діяльності учасників навчального процесу. Але якими б не були навчальні ситуації, учні засвоюють передусім найбільш елементарні форми спілкування: звертання, контроль дій партнерів, оцінювання загальних і окремих результатів, регулювання і узгодження дій усіх членів групи. Якщо всі репліки звучать іноземною мовою, як показує досвід, учні швидко і відносно легко засвоять не лише прості форми спілкування, а й іншомовні засоби його здійснення.

Інший тип організації сумісної діяльності репрезентований ситуаціями, у яких моделюються статуси: стосунки членів гру-

пової діяльності. При цьому учні ставляться один до одного як представники різних професій, люди, які мають внутрішньогруповий статус. Таку форму організації взаємодії учнів учитель може моделювати, ставлячи перед учнями завдання на побудову сценок-діалогів. В усіх випадках учасники будують мовленнєву поведінку від імені певного персонажа.

Головне, про що повинен пам'ятати учитель при організації таких навчальних ситуацій, – це те, що сценки, які розігруються учнями, повинні мати реальний характер. Учні при цьому засвоюють не лише іноземну мову, у них формуються також здібності входження у роль. Навчання іноземної мови стає практичним і наближеним до природних умов мовленнєвого спілкування.

За третього типу організації сумісної діяльності учнів ситуації також є рольовими, як і тип статусних взаємодій. Але специфічною особливістю цього типу є його пряма залежність від змісту й умов виконання діяльності. Це – тип «колективного розв'язання вербальних завдань», які передбачають можливість виділення функціональних ролей в ході їх розв'язання. Для колективного розв'язання завдань може бути виділено кілька ролей. Один з учнів здійснює аналіз умов і чинників проблемної ситуації, інший висуває ідеї та буде програму дій, третій виконує конкретні операції, а четвертий здійснює оперативний контроль і оцінює результати. За цієї форми організації спільної діяльності, взаємодії спрямовані на розподіл функції відповідно до здібностей учнів і організацію ефективного перебігу розв'язання. На уроках іноземної мови стосунки членів колективу, які виконують різні функції дають змогу моделювати навчальні ситуації колективного розв'язання вербальних завдань на побудову цілісної розповіді з теми, опису ситуації, трансформації, перекладу та інтерпретації тексту.

Найскладнішим типом організації спільної навчальної діяльності є розгорнута дискусія учнів щодо спільного для колективу предмета і теми. Ця форма передбачає створення ситуацій розв'язання власне комунікативно-пізнавальних завдань. Комунікативна взаємодія і співробітництво – це завжди всебічне обговорення спільного для всіх предмета пізнавальної активності. До сукупності комунікативно-пізнавальних завдань можуть належати моделювання ситуацій тематичних бесід, обговорення підготовлених учнями рефератів, доповідей, варіантів перекладу оригінальних текстів, конференцій тощо. Готуючи такі ситуації, учитель визначає теми, формулює завдання для самостійної

роботи учнів з матеріалами майбутніх бесід, дискусій і сам є організатором проведення такої роботи.

Отже, даючи характеристику сумісної діяльності чотирьох різних типів взаємодій в аспекті взаємодії учнів з учнями, ми визначили взаємозв'язок між ними в міру ускладнення. Оволодіння кожною простішою формою діяльності є обов'язковою умовою успішного оволодіння більш складною формою. Тому переходити на уроках іноземної мови до більш складних типів співробітництва можна лише тоді, коли забезпечене досить вільне володіння усіма попередніми способами взаємодії.

Очевидно, що для викладача іноземної мови, який бажає керувати навчальною діяльністю учнів, важливо не лише чітко усвідомлювати та диференціювати навчально-мовленнєві функції, які спрямовують навчальну діяльність, а й визначити, за допомогою яких педагогічних комунікативних завдань кожна з них може здійснюватися. Для учителя це означає необхідність усвідомленого цілеспрямованого відбору цих завдань і вироблення відповідних їм педагогічних умінь.

Але неможливо не зупинитись на аналізі основних проблем педагогічного спілкування як форми сумісної діяльності учителя й учнів. Звернемо увагу на стилі професійно-педагогічного спілкування, у якому відображаються; 1) особливості комунікативних можливостей учителя; 2) характер стосунків, які склалися між вихованцями й учителем; 3) творча індивідуальність учителя; 4) особливості учнівського колективу. Отож, стиль спілкування – це стійка форма способів і засобів взаємодії одних людей з іншими.

Отже, в основу сумісної діяльності, яке базується на гуманістичних ідеях спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, закладено фундамент стимулювання і спрямування педагогом пізнавальних та життєвих інтересів учнів. Педагогіка співробітництва – це реальне втілення особистісно-діяльнісного підходу саме до викладання іноземної мови. У практиці навчання форм спілкування не можна спиратися на відомі алгоритми поведінки вчителя на уроці. Навчання спілкування – повноцінна і тісна міжособистісна взаємодія.

#### **Список використаних джерел**

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983.
2. Андриевская В.В. Возрастные особенности деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка // В.В. Андриевская // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С.5-361.
4. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986.
5. Зимняя И.А. Психологический анализ урока иностранного языка / И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 3.
6. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы научения речи на иностранном языке / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. 1980. – №1. – С.34-36.
7. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя // М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев // 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 584.
9. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974.
10. Маркова А.К. Формирование мотивов / А.К. Маркова. – М. – 1990. – 192 с.
11. Меркулова И.В. Изучение иностранного языка и адаптация студентов в вузе: Автореф. дисс... канд. псих. наук.: 19.00.07 / НИИ ОПП. – М., 1988. – 24 с.
12. Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения / Л.В. Путляева // Игровые формы контекстного обучения / Под ред. А.А. Вербицкого. – М.: Знание, 1983.
13. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974.

The problem of joint activity in the process of mastering a foreign language is analyzed in the article. Some psychological aspects of joint activity that must be considered in the practice of foreign language teaching are discussed. In the case of joint activity one should first consider its main aspects: 1) «teacher – student» interaction, 2) «student – student» interaction, 3) general group interaction of students in academic team, 4) «teacher – teachers group» interaction in the system of interdisciplinary relationships. Training to communicate is a close interpersonal interaction.

**Key words:** joint activity, psychological regularities, motivation, cognitive interests, interpersonal interaction, communication style.

*Отримано: 12.10.2012 р.*



## **Розвиток творчого ставлення дошкільників до оточуючого їх світу**

У статті проаналізовано теоретичні підходи й представлено опис емпіричного дослідження проблеми розвитку творчого ставлення дошкільників до оточуючого їх світу. Встановлено, що відпрацювання схем орієнтації в предметних діях і їх взаємозв'язках, що має спочатку розгорнутий характер і яка закриває орієнтацію на соціальні відносини людей, є необхідним етапом побудови внутрішнього плану дій, розвитку образного мислення, яке дозволяє через ступені інтеріоризації зовнішніх дій перейти до нової, більш складної схеми засвоєння соціальної поведінки. Цей перехід починає здійснюватись на межі раннього і дошкільного віку, знаменуючи собою появу ролівої гри, спрямовує творче ставлення дітей до оточуючого їх світу.

**Ключові слова:** творчість, духовна діяльність, духовні цінності, ранній період розвитку дитини, оточуючий світ, ведуча діяльність.

В статье проанализированы теоретические подходы и представлено описание эмпирического исследования проблемы развития творческого отношения дошкольников к окружающему их миру. Установлено, что отработка схем ориентации в предметных действиях и их взаимосвязях, что имеет сначала развернутый характер и закрывающая ориентацию на социальные отношения людей, представляет собой необходимый этап построения внутреннего плана действий, развития образного мышления, которое позволяет через степени интериоризации внешних действий перейти к новой, более сложной схеме усвоения социального поведения. Этот переход начинается на грани раннего и дошкольного возраста, знаменуя собой появление ролевой игры, направляет творческое отношение детей к окружающему их миру.

**Ключевые слова:** творчество, духовная деятельность, духовные ценности, ранний период развития ребенка, окружающий мир, ведущая деятельность.

*Виключно все, що оточує нас, весь  
світ культури, на відміну від світу  
природи, – все це є продуктом  
людської уяви і творчості,  
заснованої на цій уяві  
Л. С. Виготський*

**Постановка проблеми та її значення.** Предметом нашого дослідження є пошук елементів творчості в ставленні дітей раннього віку до оточуючого світу.

Чи правомірна постановка проблеми творчості до таких маленьких дітей? Бо вона нерозривно пов'язана з особистісним розвитком людини і традиційно відноситься до її зрілих форм. Ми з'ясували, що в широкому розумінні творчість – це практична і духовна діяльність, що містить в собі риси нового. Але це не вичерпує поняття «творчість». Творчість – це цілеспрямована діяльність, що створює в контексті даної культури принципово нові і соціально значущі матеріальні і духовні цінності.

Творчість у вузькому розумінні визначається як процес відкриття, в широкому – як сукупна діяльність людей по створенню нового соціально-значущого продукту. Як вважає Р. Фейман, творчість складає як накопичення і аналіз інформації, так і продукування нових ідей, хоча нові ідеї створювати дуже важко. Для цього необхідна виняткова уява.

Аналіз наукових досліджень показав, що формування особистості дитини, включаючи в себе власне відношення до оточуючого предметного і соціального світу, а також до самої себе, розпочинається з першого року життя, і до початку раннього віку зав'язується той «вузол» (О. М. Леонтьєв [4, 28] ), в якому поєднуються ці складові (Н. Н. Авдеева, М. Г. Елагіна, С. Ю. Мещерякова, Ж. Піаже та ін.). Наповнюючись в процесі розвитку новим змістом, переломлюючись через особливості індивідуальності дитини, вони поступово утворюють унікальний ансамбль якостей, що визначає позицію дитини у відношенні до світу [1,23; 6,11]. Тому, вже застосовуючи до ранніх ступенів онтогенезу, можна говорити про зародження творчих проявів.

Відомо, що творчість розглядається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріалів і духовних цінностей. Це головна характеристика творчості. Погляд на цю проблему з точки зору вікової психології виявляє необхідність уточнення такого тлумачення, оскільки, наприклад, дитяча гра як діяльність не створює цінностей в загальноповсякденному смислі слова. І все ж ми говоримо про творчість в грі, про здатність дітей унікальним чином дивитися на оточуючий світ, перетворювати його в своїх фантазіях. Л. С. Виготський справедливо зауважував, що творчість проявляється скрізь, де людина уявляє, змінює, відступає від стереотипу, створює хоч краплинку нового для інших і для самої себе. Очевидно, що стосується раннього періоду розвитку дитини, треба робити акцент на суб'єктивному боці творчого процесу, на тому, що дитина відкриває і перетворює в самій собі, в своєму баченні світу незалежно від ступеня усвідомленості і зовнішньої результативності цього процесу, на тому, що робить її

за словами Л. С. Виготського «істотою, зверненою до майбутнього, творцем і видозмінювачем свого теперішнього» [3, 12].

У зв'язку з цим постає **мета** пошуку критеріїв, за якими можна було б судити про наявність у дитини творчого ставлення до оточуючого світу.

**Завдання дослідження:** з'ясувати критерії, які впливають на розвиток творчого ставлення дошкільників до оточуючого їх світу.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Одним із таких критеріїв традиційно вважається уява. Разом з тим уява важлива, але не єдина характеристика творчості. Підхід до творчості як до особистісної власності вимагає його аналізу з різних точок зору: його потребно-мотиваційного боку, що передбачає наявність у людини власної активності в пізнанні, внутрішньої ініціативи, що спонукає до пошуків нового, і операційно-технічної, що має наявність у суб'єкта певних умінь для виконання тієї або іншої діяльності. Бо «чим складніший творчий акт, тим складніше його ремесло. І, навпаки, розширення операційно-технічних умінь розширює і можливості використання творчих підходів, прийомів, способів» [2, 23]. У даній роботі ми прагнули дослідити всі три виділені аспекти творчості.

Підхід до творчості в його віковому і особистісному аспектах передбачає також аналіз з погляду його розвитку, зв'язку з найсуттєвішими моментами життя дитини: з характером її ведучої діяльності, особливостями її когнітивної і комунікативної сфер, тобто в більш широкому контексті розвитку.

Серед праць, виконаних у контексті ведучої для раннього віку предметної діяльності і які мають відношення до нашої проблеми, треба відмітити дослідження Н. Н. Палагіної, яка вивчала розвиток уяви в дітей другого року життя в їх орієнтовно-дослідницькій діяльності з предметами. Вона виявила в цьому віці елементи фантазії і творчості, які проявились в способах засвоєння дитиною дії з предметами [5, 17]. Вчені Д. Б. Ельконін і Л. Ельконінова вказують на можливість побудови предметної дії як творчого акту [8, 22]. В якості критеріїв творчості для авторів виступає створення дитиною зразка дії з предметом, побудова його як власної дії. Хоч остання робота проводилась з дітьми дошкільного віку, посилення на неї правомірне в тому відношенні, що дане дослідження також здійснювалось на рівні пошуку «мікроелементів» творчості. Такий підхід відкриває широку перспективу пошуку джерел будь-якої людської діяльності

і виявлення в ній елементів нового, розширення меж розуміння можливостей людини. Завдання нашого дослідження лежать в руслі цієї проблематики і присвячені пошукам основ творчості в особливій різновидності предметної діяльності – процесуальній грі. Як зауважив Д. Б. Ельконін, предметна дія подвійна за своєю природою. По-перше, вона містить загальну схему, що відображає суспільне значення предмета. По-друге, вона здійснюється певними операційними засобами. Засвоюються ці дві сторони предметної дії в різні періоди: спочатку дитина оволодіває знаннями предметів, а потім вже вчиться діяти у відповідності з цими значеннями. Друга сторона пов'язана із засвоєнням утилітарних практичних дій, а перша – діяльність зі значеннями речей – визначається Д. Б. Ельконіном як предметна гра. «За своїм походженням вона є гілочкою, яка відділилася від загального стовбура засвоєння дитиною діяльності з предметами і яка набула своєї логіки розвитку» [7, 161]. Відмінності між двома видами предметів дій визначаються тим, що предметно-практична діяльність регулюється результатом, який одержується в ході перетворень, а ігрові дії – сюжетом і процесом дії. Оскільки визначаючим моментом гри в ранньому віці є процес, її інколи називають процесуальною. Саме в ній ми шукали джерела творчого ставлення дитини до оточуючого її світу.

Аналізуючи наявні в психології дані про процесуальну гру, її можна охарактеризувати наступним чином: перші ігрові дії з'являються на другому році життя дитини. З боку структури їх відрізняють одноманітність, розрізненість, однаковість, короткотривалість в поєднанні з нескінченим повторенням однієї і тієї дії. Змістом цих дій є наслідування дорослому. Ігровим матеріалом служать лише реалістичні іграшки. Мотив гри спочатку знаходиться на полюсі дорослого. Гра розгортається переважно в присутності дорослого і вимагає постійної його участі. Емоційна включеність дитини в гру ще надто слабка. Поступово в ній розвивається власна активність дитини, збільшується різноманітність дій, вони починають вибудовуватись у логічний ланцюжок, відображаючи реальний хід подій, збільшується тривалість ігрових епізодів. Ігрова мотивація і пов'язаний з нею емоційний компонент гри посилюється.

Поява ролі в грі, усвідомлення її дитиною традиційно відноситься до дошкільного віку. Відсутність останніх компонентів складає суттєву відмінність процесуальної гри від сюжетно-рольової гри дошкільників. Це дало в свій час право Л. С. Виготському назвати предметну гру квазі грою, а Д. Б. Ельконіну ви-

значити її як передісторію гри. За словами Л. С. Виготського, «ми тут маємо ніби гру, але вона для самої дитини ще не усвідомлена..., об'єктивно це вже гра, але вона ще не стала грою для дитини» [3, 79].

Погляд на гру дітей раннього віку з точки зору її розвитку форм, акцент на її наслідувальний характер дозволяє виявити її відмінні особливості, проте залишається в тіні її творчий бік. А за словами Д. Брунера гра виступає «не тільки як засіб дослідження, але і як форма виявлення винахідливості» [2, 25]. Відмінною рисою будь-якої гри є поєднання повторення і несподіваності. Ми вважаємо, що джерела творчої гри треба шукати саме в цьому періоді дитинства, на етапі зародження ігрової діяльності.

Вивчаючи творчий аспект гри, ми ставили перед собою завдання виявлення найперших моментів відкриття дитиною нового. Ці моменти шукали в таких параметрах гри, як її потребнісно-мотиваційний аспект, структура ігрових дій, особливості уяви, характер взаємодії дітей з дорослими в процесі гри.

Будуючи модель експерименту, ми виходили із положення О. М. Леонтьєва про те, що при вивченні тієї або іншої ведучої діяльності, і в тому числі гри, завдання дослідника полягає не лише в поясненні цієї діяльності з психологічних особливостей дитини, що вже складається, але і в тому, щоб із виникнення і розвитку самої гри зрозуміти ті психологічні особливості, які проявляються та формуються в дитини на протязі періоду ведучої ролі даної діяльності [4, 45]. У зв'язку з цим дослідження носило одночасно і констатуючий, і формуючий характер. З кожною дитиною проводилась серія експериментів, в процесі яких реєструвався наявний рівень гри і зміни, що відбувалися в ній під впливом дорослого, і розвиток активності самої дитини.

В експерименті використовувалась ігрова ситуація «Догляд за лялькою Катрусею». На столі були розміщені атрибути гри, які дозволяли здійснювати різні дії: нагодувати ляльку, покласти спати, зачесати, нагодувати. Серед реальних іграшок знаходились предмети з невизначеною функцією, які можна було використовувати як замітники відсутніх об'єктів. Експериментатор знаходився поряд з дитиною, але займав пасивну позицію спостерігача, включався в гру лише в міру необхідності. В досліді брали участь діти двох вікових груп: від 1 року до 2 років і від 2 років до 3 років.

Основні параметри ігрової діяльності, які характеризують як гру в цілому, так і її творчий аспект: ігрова мотивація, структура ігрових дій і уява (див. табл. 1).

Таблиця 1

## Характер ігрової діяльності дітей раннього віку

Параметри ігрової діяльності	Дані, що дозволяють судити про вікові відмінності у виявленні дитячої творчості	Вік	
		2 <sup>й</sup> рік	3 <sup>й</sup> рік
1. Ігрова мотивація	Тривалість гри (в хв.)	7	16,9*
	Емоційний стан (в умовних балах)	0,9	2*
	Самостійність (в умовних балах)	1,6	7,5*
2. Структура ігрових дій	Володіння ігровими навичками (в умовних балах)	1,5	2,2*
	Кількість маніпуляцій (в середньому)	6,4	8,3*
	Варіативність ігрових дій (в середньому)	10	10,9*
	Самостійний вибір ігрового сюжету (в середньому)	0,1	1,1*
	Співвідношення ігрових дій, спрямованих на себе, ляльку, партнера, предмет (в %)	24:67:3:6	12:34:8:54
3. Уява	Дії в уявній ситуації (в середньому)	1	1
	Самостійний вибір предмета-замінника (в середньому)	0,4	6,7*
	Гнучкість к зміні функції і назві предмета (в середньому)	0,2	2,5*
	Оригінальна заміна і дії (в середньому)	0,1	1,2*
	Критичність до заміни партнера (в середньому)	0	4,9*

\* – відмінності значущі за критерієм Вілкоксона при  $P < 0,01$

В параметри входять дані, які дозволяють судити про вікові відмінності у виявленнях дитячої творчості.

Другий рік життя є періодом зародження процесуальної гри. Необхідно підкреслити, що цифри першого стовпчика таблиці відображають не стільки особливості індивідуальної гри дітей,

скільки гру, спільну з дорослим, який своєю участю, показом, підтримкою домагався того, щоб гра відбулася. Проте для нашої мети важливіше виділити як в спільній з дорослим грі накопичуються нові елементи, що дозволяють виділити творчий потенціал кожної дитини.

З точки зору потребнісно-мотиваційного аспекту гри необхідно відмінити швидку заміну ставлення до неї дітей на протязі декількох зустрічей з експериментатором – від повної байдужості до зацікавленого прийняття. Це проявилось в статистично значущому збільшенні тривалості гри в усіх досліджуваних, в швидкому переході від маніпуляцій до ігрових дій, в посиленні емоційно-позитивного забарвлення гри, у виникненні самостійних дій. Роль дорослого поступово зводилася не до навчання дій, а до підтримки ініціативи дитини і атмосфери гри. Отже, відбувалося поступове становлення власної потреби дитини в грі.

В структурі ігрових дій відбулися наступні зміни: в процесі спільної гри досить швидко втрачався її наслідувальний характер. Основним показником цього є параметр варіативності ігрових дій (в міру оволодіння ігровими навичками діти починають збагачувати гру дорослого власними елементами). Це виявлялося в тому, що дитина:

- починає відтворювати дії дорослого у відношенні до різних предметів;
- варіює порядок дій;
- урізноманітнює набір іграшок, за допомогою яких здійснюється ігрова дія;
- змінює рисунок ігрового руху (від повного наслідування до внесення в нього своїх нюансів).

Цікаво також проаналізувати ігрові дії з погляду їх спрямованості на різні об'єкти. Такими об'єктами в грі можуть бути: сама дитина (наприклад, вона сама себе годує з іграшкової ложки), лялька, партнер по грі, предмети (малюк старанно розмішує щось в каштулі, зображає приготування їжі та ін.). Для дітей другого року життя характерними є дії з лялькою. Воднораз досить часто (в 24% випадків) діти здійснюють ігрові дії з самим собою, переважаючи їх грою з лялькою. Можна вважати, що така поведінка дитини пов'язана з поступовим засвоєнням уявної ситуації. Цей досвід засвоєння ігрової реальності є їх власним винаходом.

Аналізуючи ігрові дії на даному віковому відрізку, можна виділити наступні їх етапи:

- спостереження за грою дорослого;



- приєднання до неї і спільна гра;
- повне наслідування з ініціативи дорослого;
- самостійне наслідування з появою варіативності ігрових дій;
- поява самостійних ігрових дій.

Четвертий і п'ятий пункти можуть бути початком зародження творчої ігрової дії. Коротко цей процес можна охарактеризувати як перетворення розділеної з дорослим дії в індивідуальну дію дитини, в процесі якої вона в різних умовах пробує відомі їй схеми і придумує свої власні.

Що стосується параметру «уява», то він показує, що гра дітей другого року життя має репродуктивний характер: їх дії цілком визначаються наочною ситуацією і діями в уявному плані дорослого, а використання заміни є наслідуванням йому і погано усвідомлюється дитиною.

На третьому році життя гра характеризується значними змінами. Необхідно підкреслити, що результати дослідів з дітьми цього віку, представлені в таблиці 1, відображають індивідуальну гру, в яку експериментатор не втручається. Проте різко зросли параметри потребнісно-мотиваційної сфери, серед яких особливо помітне збільшення самостійності дітей в грі.

В структурі ігрових дій самі значні зміни відбулись в їх варіативності. Зросла не тільки різноманітність дій, але і їх переорієнтація. В центрі уваги старших дітей виявилась не лялька, як у молодших, а предмет, що виконував у грі роль засобу. На зміну розрізненим діям прийшла послідовна і самостійна обробка різних схем однієї дії і варіантів переходів до другої. В цій процесуальності і розгортаються основні події пов'язані з творчістю. Хоч дитина ще не може відірватись від опори на предметну ситуацію, але зміст її ігрових дій дозволяє оцінити їх як самостійне пророблення і моделювання реальності в ігрових обставинах.

Головні зміни, які відбулися в сфері уяви, пов'язані з тим, що в репертуар ігрової поведінки дітей міцно входить заміна. Майже всі діти без труднощів і самостійно знаходять серед поліфункціональних предметів реально відсутні, але необхідні їм об'єкти і вільно включають їх в гру. Зміни показників:

- 1) самостійний вибір предметів – заміників;
- 2) гнучкість в зміні функції предметів;
- 3) оригінальні назви дії;
- 4) критичність і заміна партнера.

Все це свідчить про наявність свого особливого бачення оточуючого, в сукупності свідчить на користь того, що уява в цьому віці набуває творчого характеру.

Аналіз параметрів потребнісно-мотиваційної сфери гри, структури ігрових дій і уяви дозволили виявити момент зародження і зміст творчих елементів в ігровій діяльності дітей раннього віку. Виявилось, що такі елементи з'являються вже на другому році життя в процесі становлення гри, що має початковий характер спільної діяльності з дорослим. Вони полягають в тому, що на фоні зацікавленості до нового виду діяльності дитина досить швидко починає відступати від зразків дій, які задає дорослий, і вносить в них свої нюанси, варіює, апробує різні схеми їх виконання, а також здійснює самостійні ігрові дії. У той же час уява дитини має репродуктивний характер.

На третьому році життя потреба в ігровій діяльності стає самостійною потребою дитини, хоч і потребує ще підтримки і заохочення дорослого. Одночасно відбувається ускладнення структури ігрових дій, яка включає детально пророблену дитиною доступної їй розумінню сфери діяльності дорослих. В ході самостійного моделювання цієї сфери дитина засвоює правила побудови дій, їх взаємозв'язок і послідовність. Це засвоєння включає в себе (крім ускладнення схем дій) розвиток символічного вживання предметів, які набувають більш творчого характеру.

**Висновки.** Основним змістом гри в ранньому віці є розгорнуте орієнтування дитини в предметному боці людської діяльності, яка розпочинається з наслідування дій дорослого і розвивається шляхом самостійної, творчої побудови образів дій з предметами поки що з опорою на реальні об'єкти. Відпрацювання схем орієнтації в предметних діях і їх взаємозв'язках, що має спочатку розгорнутий характер і яка закриває орієнтацію на соціальні відносини людей, є необхідним етапом побудови внутрішнього плану дій, розвитку образного мислення, яке дозволяє через ступені інтеріоризації зовнішніх дій перейти до нової, більш складної схеми засвоєння соціальної поведінки. Цей перехід починає здійснюватись на межі раннього і дошкільного віку, знаменуючи собою появу рольової гри, спрямовує творче ставлення дітей до оточуючого їх світу.

#### **Список використаних джерел**

1. Авдеева Н. Н. Развитие личности на ранних этапах детства / Н. Н. Авдеева, М. Г. Элагина, С. Ю. Мещеряков. – М.: Знание, 1996. – С. 23.

2. Брунер Д. Игра, мышление и речь / Д. Брунер // *Вопр. психологии.* – 1987. – № 1. – С. 23–25.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Наука, 1987. – С. 12; С. 79.
4. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // *Проблемы развития психики.* – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 28; С. 45.
5. Палагина Н. Н. Ребенок в раннем и дошкольном возрасте / Н. Н. Палагина, Л. В. Ахромеева. – Фрунзе: Образование, 1989. – С. 17.
6. Пиаже Ж. Развитие мышления / Ж. Пиаже // *Избранные психологические труды.* – М.: Просвещение, 1969. – С. 11.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Образование, 1978. – С. 161.
8. Эльконин Д. Б. Метод изучения предметного действия как творческого акта / Д. Б. Эльконин, Л. Эльconiнова // *Вопр. психологии.* – 1988. – № 2. – С. 22.

This paper analyzes the theoretical approaches and empirical research provides a description of the problem of development of creative relationships of preschoolers to the world around them. It is found that testing schemes targeting in their actions with objects and interactions that must first have detailed character and orientation that conceals the social relations of people, is a necessary step in building of an internal plan, develop imaginative thinking, which allows through the degrees of internalization of external influences access a new and more sophisticated assimilation schemes of social behavior. This transition begins to take place on the brink of early and preschool age, marking the emergence of role play, directs creative attitude of children to the world around them.

**Keywords:** creativity, spiritual activity, spiritual values, early child development, the world leading activity.

*Отримано: 26.10.2012 р.*

## **Проблема соціокультурного фактора поведінки особистості у роботах зарубіжних психологів**

У статті розглядаються теоретичні концепції соціальної поведінки особистості у роботах зарубіжних психологів. Аналізуються різні точки зору на рушійні сили соціальної поведінки етнічних груп. Аналізуються підходи до вимірювань і диференціації соціальної поведінки особистості. У культурно-історичному аспекті визначається роль соціального середовища у формуванні індивідуального життєвого шляху особистості. Вивчення соціальної поведінки в рамках психологічних досліджень – це спроби створити цілісну картину способу життя народу, який об'єднаний певними загальними цінностями, проживає на фіксованій території, що обмежує просторові параметри культури в силу природно-географічних факторів.

**Ключові слова:** суспільство, соціальна поведінка, культура, етнос, життєвий простір, соціальна структура.

В статье рассматриваются теоретические концепции социального поведения личности в работах зарубежных психологов. Анализируются разные точки зрения на движущие силы социального поведения этнических групп. Анализируются подходы к измерениям и дифференциации социального поведения личности. В культурно-историческом аспекте определяется роль социальной среды в формировании индивидуального жизненного пути личности. Изучение социального поведения в рамках психологических исследований – это попытки создать целостную картину образа жизни народа, который объединен определенными общими ценностями и проживает на фиксированной территории, ограничивающей пространственные параметры культуры в силу природно-географических факторов.

**Ключевые слова:** общество, социальное поведение, культура, этнос, жизненное пространство, социальная структура.

Сьогодні у нашому суспільстві і глибинному світі гостро стоїть питання про якість життя людини, задоволення її потреб у нормальних, сприятливих, тобто якісних умовах життя. До них відносяться не тільки потреба в якісній їжі, воді, повітрі, умовах проживання, але і потреба у сприятливому соціальному самопочутті. Якщо зневажання екології «матеріально» веде до погіршення тілесного здоров'я, то ігнорування законів і вимог еколо-

гії «психологічної» може призвести до моральної, культурної, а потім і інтелектуальної деградації населення.

Для кожної людини, де б вона не знаходилося і який би «простір» не виходив на перший план, важливо, як до неї ставляться люди з цього простору (члени сім'ї, друзі, сусіди, колеги, співгромадяни). Ці впливи додаються, утворюючи «соціальний простір». Відомо, які складні, багатогранні, а іноді і важкі такі впливи. Екологічна психологія соціальної поведінки людини забезпечує пошук гармонії у зовнішніх та внутрішніх психологічних просторах.

Активність суб'єкта розгортається у просторі об'єктів культури і соціальної взаємодії з іншими людьми, причому кожен її вид має свій рівень суб'єктивної організації. У таких просторах людина постійно стикається з складними ситуаціями які вона вимушена опановувати. Враховуючи недостатність розкриття у вітчизняній психологічній літературі проблематики опанування у соціальному просторі особистості, **метою нашої статті** є теоретичне обґрунтування психологічних теорій впливу соціально-культурних умов на самосприйняття і поведінку особистості.

Досвід прожитого, в якому сама людина може підвести собі підсумок і який містить ієрархію важливих для неї соціальних настановлень, цінностей, відносин, складає суб'єктивний досвід особистості. Саме він сприяє або протистоїть ефективним способам організації суб'єктивної активності. Саме досвід допомагає організувати і налагоджувати інтерсуб'єктивні відносини, включатися у життєдіяльність соціальних груп, творчо модифікувати засвоєні регулятивні механізми у соціальній поведінці.

Соціокультурний фактор поведінки особистості розглядається нами через запит як інтра-, так і інтеріндивідуальних, соціально-психологічних якостей суб'єкта, тобто деяких особливостей його міжособистісних відношень і соціальної взаємодії. Тут маються на увазі соціокультурні і міжкультурні особливості, настановлення (особистісні і дитино-батьківські, комунікативні), рольові позиції і гендерна ідентичність, входження суб'єкта в систему соціальних відношень і соціальної підтримки і т. ін.

При цьому ми впевнені, що ефективність і якість соціальної адаптації задаються різноманітними ієрархічними рівнями регуляції і саморегуляції соціальної поведінки суб'єкта, пов'язаними також з усіма компонентами активності суб'єкта соціальної поведінки, в тому числі, диспозиційним, динамічним і регулятивним факторами.

Розглянуті соціокультурні фактори соціальної поведінки забезпечують суб'єктові зворотні зв'язки, які він дістає від інших суб'єктів, що забезпечують свідому саморегуляцію суб'єкта, в тому числі, у виборі стратегій і стилів поведінки у важкій життєвій ситуації.

Ми відносимо до соціокультурного фактора соціальної поведінки соціальну психологію опанування, соціальну взаємодію і міжособистісні відносини – дітей і батьків, подружжі, товариські, професійно-ділові, культурний контекст як самостійну детермінанту успішного/несумісного опанування.

Вивчення соціальної поведінки особистості потребує застосування міждисциплінарного підходу, за допомогою якого можна розглянути різні аспекти цього феномена у спектрі різних наукових напрямків, а також визначити коло питань, що залишилось нез'ясованим. Водночас досягнення різноманітних наукових концепцій не слід механічно синтезувати, оскільки, незважаючи на міждисциплінарний характер згаданої проблематики, її слід розглядати лише з позиції сучасної наукової парадигми.

На увагу також заслуговує той факт, що усі існуючі підходи до вивчення соціальної поведінки особистості зробили значний внесок у розгляд цього питання. Проте їх досягнення виявилось недостатньо, оскільки «концепція «соціальної поведінки» так і не набула єдиного загальноприйнятого вигляду, а дослідження в цій сфері практично з моменту свого зародження розкололися на множини конкуруючих між собою напрямків, синтезувати досягнення яких довгий час ніхто не намагався» [1, с. 57].

Генеza наукових досліджень національних характеристик різних народів пройшла декілька стадій – від вивчення індивідуального характеру до розгляду власне поняття «соціокультурний характер» та його сутності. Психологічні особливості народів стали об'єктом розгляду багатьох наук: етнографії, етнології, філософії, етнопсихології, психологічної антропології, історичної етнології тощо [10, с. 74]. Соціокультурний фактор розглядався крізь призму «культурного характеру» у вченнях послідовників фрейдизму та постфрейдизму, у дослідженнях особистості в контексті культури та суспільства [4, с. 25].

В рамках даного дослідження суттєвим є розгляд різних концепцій вивчення соціальної поведінки, оскільки вони пропонують ряд важливих положень, що можуть слугувати інструментарієм для з'ясування основних аспектів нашого дослідження.

Перші спроби тлумачення терміна «характер» та фрагменти етнопсихологічних знань зустрічаються ще в працях античних

філософів. Проте на початковій стадії становлення досліджень, що стосувалися вивчення соціальної поведінки, всі спроби дати психологічний портрет певного народу зводилися до простого звичного переліку певних характеристик, які часто відрізнялися між собою.

На відміну від попереднього античного етапу, епоха просвітництва в працях Ш. Монтеск'є, Д. Юма, Г. Гегеля [5, с. 35] пропонувала філософське осмислення психологічних характеристик різних народів. У той час значного поширення набував географічний напрям (або напрям географічного детермінізму), суть якого зводилася до надання прерогативи кліматичним та іншим природним умовам у формуванні національних особливостей.

Ш. Монтеск'є, представник географічного детермінізму, вважав клімат визначальним фактором впливу на формування відмінних національних рис. Просвітник писав, що «багато речей керує людьми: клімат, релігія, закони, принципи правління, приклади минулого, звичаї, традиції; в результаті всього цього формується загальний дух народу» [4, с. 57]. До фізичних факторів, які впливають на перших етапах розвитку на історію суспільства та загальний дух народу, він відносив географічне положення, клімат, ландшафт. Ш. Монтеск'є пов'язував залежність духовного складу та стилю мислення народів від способу їхнього життя, який, у відповідності до концепції вченого, повністю визначається умовами природно-географічного середовища. До моральних факторів він зараховував закони, релігію, звичаї, традиції, норми поведінки, які набувають великого значення в цивілізованому суспільстві [5, с. 24].

Народна психологія, яку Ш. Монтеск'є називає «загальним духом» народу, є продуктом не лише клімату, але й низки інших соціальних факторів, що на певному етапі розвитку мають вирішальний вплив на формування соціальної поведінки особистості. Вдача та звичаї відрізняються один від одного тим, що перші регулюють психіку народу, а другі – його зовнішні вчинки. Зв'язок і поєднання різних моральних рис в загальному дусі нації відбувається не хаотично: одна психологічна риса, що є характернішою для певного народу, зумовлює появу іншої, вже чітко визначеної риси.

Д. Юм [6, с. 19] також надає прерогативу природним та соціальним (моральним) факторам впливу, з яких останні, на його думку, є головними в становленні національних рис. Вчений переконаний, що національні особливості формуються на осно-



ві спілкування у професійній діяльності. Схожі інтереси людей сприяють становленню загальнонаціональних характеристик. Іншими словами, Д. Юм намагався співвіднести риси соціальної поведінки зі специфікою та особливостями професійних груп. Загалом вчений висловив глибокі ідеї щодо сутності соціальної поведінки, факторів його формування, а також її ролі в житті народу.

У руслі німецької класичної філософії, що стала методологічною основою етнопсихології, інтерпретацією соціальної поведінки став «народний дух». З точки зору німецького філософа Г. Гегеля народний дух має три джерела:

- «першопочаткова диспозиція народного характеру» (вроджена характеристика). Значну роль тут відіграють расові відмінності, які модифікуються у соціальній поведінці;
- вони безпосередньо пов'язані з другим джерелом – природним середовищем, яке впливає на процес формування національного характеру;
- умови часу, тобто традиції та історичні обставини [7, с. 52].

Г. Гегель вважав, що кожний народ має свій особистий дух, проте не кожний народ це усвідомлює. Усвідомити своєрідність власного духу можуть народи, які мають розвинену культуру. Коли оточуюче середовище не сприяє розвитку культури, то цього може і не статися. Народний дух усвідомлює себе в релігії, мистецтві, системі права, політиці, філософії тощо.

Дух народу, на думку Г. Гегеля, дає субстанційну основу індивіда. Народний дух первинний по відношенню до індивіда. Навіть всесвітньо відомих історичних індивідів неможливо пізнати поза народним духом і часом [8, с. 24]. Отже, важливими досягненнями цього періоду були спроби встановити зв'язок між психологічними рисами етносу та природними, географічними і соціальними умовами його проживання.

Гегелівська теорія «народного духу» стала основою дослідження соціальної поведінки другої половини XIX століття у працях німецьких вчених М. Лацаруса, Х. Швейгала та В. Вундта [1, с. 42], які вперше здійснили науковий аналіз національної психології народів та сприяли становленню етнопсихології як самостійної науки.

Х. Штейнталь та М. Лацарус [10, с. 75] не лише наголошували на факті існування психологічних просторів нації, але й намагалися пояснити причину відмінностей народів. Основний зміст їхньої концепції полягає в тому, що завдяки єдиному похо-

дження та середовищу проживання «усі індивіди одного народу носять відбиток особливої природи на своєму тілі та душі», при цьому «дія тілесних впливів на душу викликає відомі нахили, тенденції схильності, властивості духу, які є однаковими у всіх індивідів, в результаті чого всі вони володіють одним і тим же народним духом» [10, с. 61]. Дослідники також виділили елементи народного духу, якими вони вважали мову, літературу, мистецтво, міфологію, релігію тощо.

У своїй праці «Думки про народну психологію» філософ М. Лацарус та філолог Х. Штейнталь [10, с. 81] виділяють два напрями у дослідженні народної психології: абстрактний та прагматичний. Завданням першого напрямку є аналіз народного духу та його елементів, в той час як представники прагматичного напрямку займаються вивченням конкретних народів.

Х. Штейнталь та М. Лацарус пропонували розгляд народної психології у трьох аспектах: психологічному, антропологічному та історичному. Психологічний аспект вивчення народної психології базувався на тезі стосовно того, що людина є складовою суспільства, яке здійснює на неї свій вплив і лише в суспільстві вона може реалізувати свій потенціал [10, с. 61].

Отже, дослідники Х. Штейнталь та М. Лацарус першими зуміли представити концепцію народної психології як самостійної науки, окреслили коло її завдань та проблем, а також зробили спробу інтерпретувати поняття народного духу як центрального у дослідження психологічних рис різних народів. Проте недоліком їхнього підходу, на нашу думку, був акцент на складових елементах «народного духу», в той час як аналіз на виявлення дійсних факторів, які визначили специфічні риси та особливості культурних особливостей соціальної поведінки, залишилися поза увагою вчених.

Ідею створення психології народів як окремої галузі науки відстоював також і В. Вундт, який центром уваги етнопсихології вважав не лише культурні надбання, мову, міфологію, релігію та звичаї, але також мистецтво і науку, загальний розвиток культури та її розгалуження, навіть історичні долі та загибель окремих народів, так само як історію всього людства.

На його думку, уся сфера дослідження повинна розділитися на дві частини: абстрактну, головним завданням якої є вивчення умов та законів «народного духу», та конкретну, основним акцентом якої є характеристика духу окремих народів та форми їх розвитку.

В той же час В. Вундт представив іншу концепцію етнопсихології, яка базувалася на ідеї неприпустимості зведення загаль-

них психологічних процесів до рівня індивідуальної психології. Суть психології народів В. Вундт розумів інакше, ніж Х. Штейнталь та М. Лацарус: він забезпечував наявність у народному духові, незалежного від індивідів субстанційного ядра. В емпіричній психології, на його думку, душа – це неопосередкований зв'язок психологічних явищ. Замість субстанційного розуміння В. Вундт підтримує «актуальне» розуміння природи душі: народний дух як продукт спільного існування та взаємодії людей має таке ж реальне значення, як індивідуальна душа.

Отже, В. Вундт розглядав душу народу не як просту суму особистісних рис індивідів, а їх зв'язок та взаємодію, які визначають особливості та закономірності розвитку певного народу. «Народним духом» В.Вундт називав вищі психічні процеси, які виникли внаслідок спільної взаємодії багатьох індивідів. Як метод дослідження народного духу вчений пропонував аналіз конкретно-історичних продуктів народу – мови, міфів, звичаїв.

Отже, вже на початку ХХ століття не підлягав сумнівам факт існування відмінних психологічних характеристик різних народів, тобто достовірною вважається теза, що кожному народу властивий свій особливий психологічний склад. Поняття «психологічний склад народу» співвідносилось із поняттям «соціальна поведінка». Водночас вченими здійснювалися спроби дослідити сутність цієї категорії, реалізувався пошук складових особливостей поведінки, які були притаманні усім членам етнічної спільноти.

На думку С. В. Лур'є, підходу Ф.Боаса був притаманний соціальний детермінізм, тобто такий погляд на людське суспільство, коли і поведінка, і спосіб думок індивіда повністю пояснюються причинами соціальними або культурними, а індивідуальні особливості людини і її вільна воля ігноруються, при розгляді культури з позиції її носія, а також відвертий агностицизм.

Послідовники Ф. Боаса, які продовжували дослідження, окреслені вченим, розуміли, що культуру не завжди доцільно розглядати як суму певних складових, а тому спрямували свою увагу на вивчення внутрішнього регулятора, який би поєднував культурні компоненти в єдине ціле.

Послідовниця Ф. Боаса М. Мід виводила всі теоретичні постулати з польових досліджень, оскільки саме до цього закликав Ф. Боас. В рамках дослідження соціальної поведінки М. Мід розглядала три основні аспекти:

- порівняльний опис певних культурних конфігурацій;
- порівняльний аналіз догляду за дітьми та дитячого виховання;

- вивчення моделей міжособистісних відносин.

У працях дослідниці етичні аспекти частково розглядаються крізь призму психоаналізу та експериментальної психології. Тому доцільним є розгляд психоаналітичних концепцій, що мали помітний вплив на розвиток етнопсихологічних досліджень. Процес психоаналітичної теорії разом з прогресом природних та соціальних наук зумовив появу нової концепції, основою якої була не ідея відособленої особистості, а ідея взаємовідносин людини з іншими людьми в суспільстві, з природою, самим собою.

Головним постулатом психоаналізу була теза стосовно того, що вся людська культура створена на основі біологічно детермінованого процесу перетворення сексуального інстинкту людини в інші сублімовані види діяльності. Характеризуючи теорію психоаналізу, відомий психолог Ф.В. Бассін зазначив, що сутність фрейдівського вчення полягає у визнанні фатального антагонізму між витісненим переживанням і свідомістю, який призводить до антагонізму між людиною та соціальним середовищем.

Однією з причин, яка пояснює проникнення ідей З. Фрейда у вивченні соціальної поведінки, є його універсальне (незалежне від культури) трактування людської природи та людського розвитку. Думки етнологів щодо впливу практики дитячого виховання на формування відмінних психологічних характеристик різних народів ґрунтується на ідеях психоаналізу стосовно формування людської особистості в ранньому дитинстві.

На думку С. В. Лур'є, основними ідеями З. Фрейда, які стали основою психологічної антропології, є наступні:

- динамічна концепція особистості, відповідно до якої психіка людини має свідомий та підсвідомий пласти, розмежовані захисним бар'єром, який придушує імпульси несвідомого, що можуть спричинити конфлікт особистості із соціальним середовищем;
- концепції психосимволічного механізму, за допомогою якого несвідоме (образи, бажання, спогади, фантазії) сублімує у пізнанні людини і не породжує конфлікту;
- концепція формування несвідомого шляхом витіснення у нього всього травмуючого досвіду людини (перш за все це стосується раннього дитинства).

Іншими словами, на відміну від фрейдівської концепції культури, у концепції К. Юнга значно глибше аналізується несвідоме, що розглядається як визначена сукупність певних фундаментальних образів-символів, які є важливими для кожної цивілізації.

Наслідком впливу психоаналітичних концепцій стала теорія «базової особистості» (basic personality structure) А. Кардінера та Р. Лінтона. На думку вчених, «базова особистість» формується на основі єдиного для певної культури досвіду та включає в себе такі особистісні характеристики, які роблять індивіда максимально схильним до цієї культури, дають йому можливість відчувати задоволення та безпеку в її рамках. Іншими словами, базова особистість – це адаптація індивіда до життєвих реалій конкретної культури.

А. Кардінер та Р. Лінтон інтерпретували соціальну поведінку великої групи, як домінуючі в суспільстві конфігурації особистісних рис та характеристик, які передаються із покоління в покоління через виховання. Вивчення соціальної поведінки передбачає аналіз частоти поширення різноманітних особистісних характеристик індивідів певного суспільства.

У формуванні базової особистості вчені виділяли, так звані, «первинні суспільні інституції», які включають в себе основні способи життєдіяльності, практику догляду за дітьми, їх виховання і соціалізацію. Такі інституції є відповідальними за формування єдиних для всіх носіїв певної культури психологічних травм, які, на думку А. Кардінера, послідовника психоаналізу З. Фрейда, і формують структуру особистості. Такі психологічні травми нейтралізуються у «вторинних суспільних інституціях»: фольклорі, мистецтві, принципах соціальної організації.

Велике значення в концепції «базової особистості» А. Кардінел приділяв поняттю «проективної системи», яку вчений визначав як сукупність процесів, за допомогою яких дійсність трансформується і пропускається в сферу свідомості у символічній формі. Формування «проективної системи» здійснюється наступним шляхом: початковий досвід, який визначає сприйняття та емоційно скеровує інтереси особистості, узагальнюється і функціонує, як зовнішня об'єктивна реальність. Саме ця реальність впливає на поведінку особистості та викликає у людини страх стосовно певних вчинків. Як реакцію, в рамках проективної системи, людина приписує собі певні якості, і в результаті цього страхи стають непереборними. Наступним етапом є раціоналізація, що зумовлює створення системи, в рамках якої ці страхи психологічно нівелюються.

Отже, А. Кардінел припускав, що група психічних та поведінкових ознак основ особистості складається з наступних компонентів: комплексів ідей, цінностей особистості, комплексу захисних механізмів, індивідуальної системи безпеки; із су-

купності норм, що засвоюються особистістю та входять до складу її супер-его. Складові елементи базової особистості однакові у різних народів, а норми існування особистості – різні. Іншими словами, базова особистість – середній психологічний тип суспільства, база його культури. У А. Кардінела центр вивчення переноситься з самої культури на її психологічні особливості, які пов'язані з індивідуальною психологією, що формується в ранньому дитинстві. Розуміння базової особистості передбачає вивчення вторинних інституцій – фольклору, міфології, ритуалів тощо, адже саме вони відображають її психологічні особливості.

Тому, головні ідеї А. Кардінела та його однодумців можна узагальнити наступним чином. З перших днів життя на дитину здійснює вплив оточуюче середовище і, перш за все, специфічні способи догляду за нею, притаманні певним народам. Ці враження раннього дитинства накладають свій відбиток на особистість впродовж всього життя. Оскільки в середовищі кожного народу спроби догляду за дітьми майже однакові (чого не можна стверджувати, порівнюючи відмінні між собою народи), то «у членів певного суспільства», «багато елементів особистості є загальними», проте «норми особистості в різних суспільствах відрізняються між собою».

Як зауважує В. М. Шейко, «у визначенні базисного особистісного типу» вихідними є чотири постулати:

- ранній досвід має тривалий вплив на особистість;
- схожий досвід формує подібні особистісні структури;
- практика виховання складається у моделі, але вони не бувають цілком ідентичні в різних сім'ях одного суспільства;
- виховання дітей відрізняється в різних суспільствах».

Проте при спробі виділити конкретний тип особистості в певному суспільстві, вчені зазнали невдачі, тому розробили нову концепцію мультимодальних суспільств. Зазначена концепція полягала в тому, що в певних спільнотах існує декілька переважачих типів (тобто декілька модальних особистостей), жоден з яких не є домінуючим.

Іншими словами, дослідники прагнули зрозуміти становлення та розвиток особистості у взаємодії із соціальним середовищем. Аналізуючи процес соціалізації особистості в суспільстві, дослідники вводять поняття «соціальна поведінка», яка «репрезентує суть складу поведінки, спільну для більшості членів певної культури». Саме соціальна поведінка функціонує як основа пристосування індивіда до суспільства.

Дослідник Е. Фромм не заперечує наявність індивідуальних характеристик між членами певної спільноти, що відрізняє їх між собою. Причинами таких відмінностей вчений називає особливості особистостей батьків, психічні та матеріальні особливості соціального середовища та особливості конституції індивіда (особливо темпераменту). Формування індивідуального характеру відбувається в процесі зіткнення життєвих, індивідуальних переживань, а також тих, які зумовлені культурою з темпераментом та фізичною конституцією індивіда. Іншими словами, позиція Е. Фромма передбачала наявність відмінностей між соціальними вимогами або соціально узгодженою структурою особистості (та, яка може функціонувати найкращим чином в цьому суспільстві) та дійсною модальною особистістю, яку можна розпізнати у більшості членів суспільства.

В основі типологічного підходу Е. Фромма лежать орієнтації, за допомогою яких індивід вступає у відношення зі світом. Особливості взаємодії людини з предметним та соціальним світом визначають її орієнтації. Е. Фромм виділяє дві орієнтації: продуктивну та непродуктивну. Типи поведінки, які визначаються цими орієнтаціями, він вважає «ідеальними типами», оскільки поведінка кожної особистості представляє собою сукупність всіх чи деяких з цих орієнтацій, одна з яких є домінуючою.

Вивчення взаємозв'язку орієнтацій поведінки та соціальної структури дає можливість зрозуміти фактори формування поведінки та проаналізувати роль специфічних орієнтацій у функціонуванні суспільства. На думку дослідника, вплив культури на індивіда має глибинний характер: мова йде не лише про вплив культурних моделей та соціальних інститутів на окрему особистість, але й про те, що «вся особистість звичайного індивіда штампується за зразком відносин прийнятих між людьми, і тут настільки велика вирішальна роль соціально-економічної та політичної структури суспільства, що в принципі з аналізу одного індивіда можна вивести уявлення про всю соціальну структуру, в якій він живе».

Отже, Е. Фромм трактував соціальний характер як співвідношення між соціально-економічними відносинами та ідеалами суспільства, і саме таке співвідношення визначає зміну соціальних характерів, а та частина суспільно значимих цінностей, що характеризуються найменшою мінливістю, утворює основу ментальності.

Для дослідження соціальної поведінки особистості вчені розробили особливий метод вивчення «на відстані». Основна ідея



методу зводилася до вивчення документів, які відносилися до сучасності так, ніби вивчалася культура минулих віків, хоча дослідники іноді продовжували використовувати елементи спостереження, інтерв'ю, тестів тощо. Були спроби розробити нові методи аналізу літератури, фільмів, преси, виступів політиків, стилю пропаганди.

Отже, розвиток концепції та теорій дослідження соціальної поведінки має складну та довготривалу історію. Психологічні характеристики націй вивчалися в рамках різних шкіл та напрямків, які не завжди співвідносилися між собою. Кожна пропонує новаторську ідею вивчення певних соціальних особливостей. Пояснює відмінності між культурами та пропонує своє бачення психологічних характеристик в межах окремої групи. Узагальнюючи теоретичні основи вивчення проблеми соціальної поведінки особистості, ми дійшли наступних висновків:

Вчені-дослідники різних наукових дисциплін підкреслювали значущість соціокультурного фактора в житті суспільства та окремого індивіда, свідченням чого є зацікавленість національною проблематикою на ранніх етапах розвитку наукової думки.

Розгляд психологічних особливостей народів в контексті філософських концепцій географічного детермінізму та «народного духу», в рамках школи «психології народів», культурно-центрованого та особистісно-центрованого напрямків психологічних вчень, а також з позицій психоаналітичного підходу слугує теоретичною основою дослідження сутності феномена «соціальна поведінка».

Вивчення соціальної поведінки в рамках психологічних досліджень – це спроби створити цілісну картину способу життя народу, який об'єднаний певними загальними цінностями, проживає на фіксованій території, що обмежує просторові параметри культури в силу природно-географічних факторів.

Наступний етап нашого дослідження полягає в аналізі сучасних концепцій щодо проблем дефініції та виокремлення структурних складових загальної феноменологічної соціальної поведінки особистості. У подальшому нас цікавлять взаємовпливи між культурою і поведінкою суб'єкта у важкій життєвій ситуації, зокрема зв'язки між комплексними змінними – демографічними і психологічними характеристиками досліджуваних і вибором ними соціальної поведінки.

#### Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Психология социального познания/ Г.М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 2000. – 228 с.

2. Бабахало В. Современные тенденции молодежной культуры/ В. Бабахало// Психолог. – 2001. – № 3. – С. 5-6.
3. Баженов В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков/ В.Г. Баженов. – К.: Знання, 2002. – 415 с.
4. Балакірева О.М. Диференціація життєвих шляхів молодого покоління залежно від факторів соціального середовища/ О.М. Балакірева// Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. – 2007. – №13. – С. 6-9.
5. Балута Л.І. Психолого-педагогічний аналіз формування особистості учнів та профілактика їх соціальної поведінки/ Л.І. Балута// Нові технології навчання. – 2001. – № 30. – С. 22-29.
6. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї/ О.І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
7. Гишинский Я.И. Некоторые проблемы отклоняющегося поведения/ Я.И. Гишинский. – М.: Наука, 2001. – 314 с.
8. Головатий Н.Ф. Социология молодежи/ Н.Ф. Головатий. – К.: МАУП, 1999. – С. 109-115.
9. Гурьева В. А. Клиническая и судебная подростковая психиатрия / В. А. Гурьева, В. Я. Гиндикин. – М.: Триада-Х, 2000. – 314 с.
10. Городяненко В.Г. Соціологія/ В.Г. Городяненко. – К.: Знання, 2005. – 560 с.

The theoretical concepts of social behavior in works of foreign psychologists are reviewed in the article. Different thoughts about driving forces of ethnical groups' behavior are analyzed. Different approaches of social behavior measurement are reviewed. The role of social environment in formation of the life journey is defined in cultural and historical aspects. The study of social behavior within psychological research – it attempts to create a coherent picture of life of the people, which combined certain common values and lives in a fixed area, which limits the spatial parameters of culture because of natural geographic factors.

**Keywords:** society, social behavior, culture, ethnos, live-space, social structure.

*Отримано: 22.09.2012 р.*

## Психологічні особливості етнічної ідентичності та толерантності у студентів-білінгвів

У статті висвітлено психологічні особливості етнічної ідентичності та толерантності у студентів-білінгвів. Подано результати емпіричного аналізу вираженості етнічної ідентичності, етнічної афіліації, а також типів етнічної ідентичності у студентів із продуктивним та репродуктивним типами білінгвізму. Встановлено, що продуктивний білінгвізм сприяє розвитку позитивної етнічної ідентичності, формуванню позитивних відчуттів щодо власної етнічної приналежності, а також становленню толерантної особистості студентів, здатних до гармонійної міжкультурної взаємодії та співпраці з членами усіх етнонаціональних спільнот.

**Ключові слова:** етнічна ідентичність, толерантність, етнічна афіліація, продуктивний тип білінгвізму, репродуктивний тип білінгвізму.

В статье освещены психологические особенности этнической идентичности и толерантности у студентов-билингвов. Поданы результаты эмпирического анализа выраженности этнической идентичности, этнической аффилиации, а также типов этнической идентичности у студентов с продуктивными и репродуктивными типами билингвизма. Установлено, что продуктивный билингвизм способствует развитию позитивной этнической идентичности, формированию положительных чувств по собственной этнической принадлежности, а также становлению толерантной личности студентов, способных к гармоничному межкультурному взаимодействию и сотрудничеству с членами всех этнонациональных сообществ.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, толерантность, этническая аффилиация, продуктивный тип билингвизма, репродуктивный тип билингвизма.

**Постановка проблеми.** Мультикультурність визначає нові вектори розвитку сучасного світу, що, з одного боку, передбачає інтенсифікацію міжнародних зв'язків та посилення міжкультурної взаємодії, а з другого – збереження власної національної своєрідності та формування етнічної ідентичності представників різноманітних країн. Саме тому в українській державі, що характеризується високим коефіцієнтом етнічної мозаїчності, вирішення питання налагодження етнокультурної співпраці, розвитку позитивної етнічної ідентичності та формування уста-

новок національної толерантності є пріоритетними завданнями розбудови демократичного суспільства.

**Актуальність дослідження** зумовлена зростанням суспільного інтересу до проблем збереження миру та гармонійних відносин, а також побудови системи толерантних стосунків між представниками різних етнічних груп в умовах полікультурного соціуму.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Психолого-педагогічні основи дослідження взаємозв'язків феноменів етнічної ідентичності та національної толерантності розглянуті у працях О. Г. Асмолова, Дж. Беррі, С. К. Бондиревої, І. С. Кона, В. С. Кукушина, Н. М. Лебедевої, Ф. М. Малхозової М. Плізента, Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатової, Т. Г. Стефаненко, Г. Теджфела, Дж. Тернера, Д. Тейлора та ін.; етносоціологічні та соціально-психологічні концепції етнічної ідентичності запропоновані у дослідженнях Дж. Беррі, Ю. В. Бромлея, Л. М. Дробіжевої, В. І. Козлова, І. С. Кона, Н. Г. Панкової, В. Ф. Петренка, Б. Ф. Поршнева, Л. Г. Почебут, О. Л. Романової, Г. У. Солдатової, Т. Г. Стефаненко, Д. Тейлора, В. Ю. Хотинець. В рамках вітчизняної наукової школи психологічні та соціально-психологічні аспекти проблематики досліджували О. В. Бичко, М. Й. Боришевський, В. О. Васютинський, П. І. Гнатенко, О. А. Донченко, В. Б. Євтух, О. М. Лозова, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. М. Павленко, М. І. Пірен, М. В. Савчин, С. О. Таглін, М. О. Шульга тощо. Водночас, теоретичний аналіз психологічної літератури свідчить про відсутність ґрунтовних теоретико-методологічних та емпіричних праць стосовно дослідження запропонованої проблематики в умовах білінгвізму.

**Мета статті** – визначити психологічні особливості етнічної ідентичності та толерантності у студентів-білінгвів.

**Виклад основного матеріалу.** Питання вивчення етнічної ідентичності та толерантності стали об'єктом дослідження різних наукових шкіл та напрямків, зокрема психологічних та соціально-психологічних. Це, власне, і пояснює широкий діапазон інтерпретації змісту поняття етнічної (міжетнічної, національної) толерантності. В рамках запропонованої статті ми не вважаємо за необхідне зупинятися на різноманітних концепціях щодо трактування змістового наповнення цього феномена. Слушним, натомість, видається нам окреслення основного поняттєвого апарату проведеного емпіричного дослідження.

*Етнічна (національна) толерантність* розуміється нами як наявність позитивного образу «іншого», позитивного став-

лення до етнічного «вони» за умови збереження позитивного сприйняття та ставлення до етнічного «ми». В такому разі етнічна толерантність функціонує як характеристика успішної між-етнічної інтеграції, міжкультурної взаємодії, основою якої є не терпиме ставлення до відмінностей «інших», а прийняття та визнання цих особливостей. Кінцевим результатом етнічної толерантності є об'єднання суспільства, досягнення міжнаціонального примирення політичними засобами, зняття негативних явищ та тенденцій у сфері міжнаціональних відносин шляхом сприйняття «чужих» культур, звичаїв, своєрідності як достойних, ціннісних явищ [1].

Щодо змістової сутності *етнічної ідентичності*, ми, згідно Н. М. Лебедевої, розуміємо цей етнопсихологічний феномен як ступінь суб'єктивного усвідомлення індивідом себе в якості представника своєї етнокультурної спільноти [7]. Позитивна етнічна ідентичність є балансом толерантності по відношенню до власної та інших етнічних груп, який дозволяє розглядати її як умову самостійного та стабільного існування етнічної групи і як умову мирної міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі [4].

Основною гіпотезою емпіричного вивчення стало припущення про існування істотно значущих відмінностей у показниках сформованості етнічної ідентичності та толерантності у студентів із різним типом білінгвізму.

Експериментальне дослідження було проведене на базі Національного університету «Острозька академія». Всього в експерименті взяло участь 97 респондентів – студенти третього та четвертого курсів факультетів романо-германських мов та міжнародних відносин, із них 12 чоловіків та 85 жінок, віком від 20 до 25 років.

Об'єм вибірки визначався відповідно до загальних вимог проведення експериментального дослідження, що передбачало порівняння двох вибірок, загальна чисельність яких становила не менше 50 осіб. Отримані дані обраховувалися за допомогою методів математичної статистики із використанням комп'ютерної програми SPSSStatistics 20.

З метою визначення ступеня білінгвізму було застосовано таку психолінгвістичну методику, як асоціативний тест, що проводився спочатку українською мовою, а згодом, через певний час, англійською, оскільки усі опитані студенти обрали англійську мову як другу, зазначивши свій рівень володіння нею як «добрий» (27 студентів), «покращений» (25 студентів) та «вільний» (45 студентів). У відповідь на запропоноване слово-стимул

студенти записували перше слово-асоціацію, що спадало їм на думку, на першому етапі дослідження українською мовою, а на другому – англійською. Тип білінгвізму визначався на основі коефіцієнта співпадіння реакцій на рідній та нерідній мовах за формулою:

$$\text{К спів. реакцій} = \frac{\text{спів. реакцій}}{\text{всіх реакцій}} \times 100 \%$$

Коефіцієнт понад 50% розглядався нами як показник продуктивного білінгвізму, від 30% до 50% – репродуктивного білінгвізму та, відповідно, менше 30% – рецептивного білінгвізму [2]. В процесі дослідження ми виявили такі типи білінгвізму у студентів: 38 респондентів (39%) мають репродуктивний білінгвізм та 59 респондентів (61%) – продуктивний. За результатами проведеного дослідження у відповідності із правилами нормального розподілення вибірка студентів була розділена на дві групи (з репродуктивним та продуктивним типом білінгвізму) та були виявлені значні етнопсихологічні відмінності у студентів із різним типом білінгвізму.

З метою діагностики вираженості етнічної ідентичності у студентів використовувалася методика Дж. Фінні[5]. Усі опитувані без винятку назвали своєю національністю «українець (українка)» та рідною мовою українську, тому етнічна ідентичність вимірювалася стосовно українців як етнічної групи студентів. Опитувальник складався із низки тверджень, які стосувалися етнічної приналежності респондентів, їхньої етнічної групи та ставлення до неї, що ранжувалися за шкалою «повністю згоден» – «швидше згоден, аніж не згоден» – «швидше не згоден, аніж згоден» – «повністю не згоден». За кожний варіант відповіді студенти отримували відповідно 4, 3, 2, 1 бали, що загалом становило 48 балів, а середній бал (із 4 можливих) за всі запитання і був загальним показником етнічної ідентичності. Застосована методика також уможливила діагностування вираженість когнітивного (середній бал на запитання № 1, 2, 4, 8, 10) та афективного (середній бал на запитання № 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12) компонентів етнічної ідентичності. В результаті використання методики Дж. Фінні було отримано такі результати (див. табл. 1).

Як видно із результатів, представлених у таблиці 1, показники вираженості етнічної ідентичності, а також її когнітивного та афективного компонентів не є високими у студентів усієї вибірки: відповідно 34, 36 балів (із 48 балів), 13, 02 балів (із 20 балів) та 22, 20 балів (із 28 балів). Водночас статистично значущими є відмінності у зазначених показниках у студентів із продуктив-

ним та репродуктивним типами білінгвізму. Отримані дані емпіричного вивчення етнічної ідентичності підтвердили думку стосовно того, що студенти із продуктивним типом білінгвізму здатні глибше усвідомлювати власну етнічну приналежність, ототожнювати себе зі своєю етнічною групою та ідентифікувати власне етнічне «Я» як представника української нації, що проявляється у вищому індексі етнічної ідентичності. Водночас, продуктивні білінгви, на відміну від репродуктивних, також характеризуються вищим рівнем знань та уявлень щодо особливостей своєї етнічної групи, відчуттям приналежності до неї, оцінки її якостей, ставлення до членства в ній, свідченням чого є відмінності у показниках сформованості когнітивного та афективного компонентів етнічної ідентичності.

Таблиця 1

**Аналіз етнічної ідентичності у студентів з різним типом білінгвізму**

Індекси етнічної ідентичності	Уся вибірка		Студенти з продуктивним типом білінгвізму		Студенти з репродуктивним типом білінгвізму		U-критерій Манна-Уїтні
	Загальний бал	Середній бал	Загальний бал	Середній бал	Загальний бал	Середній бал	
Показник вираженості етнічної ідентичності	34, 36	2, 86	36, 47	3, 04	31, 07	2, 59	548, 5
Показник вираженості когнітивного компонента	13, 02	2, 60	13, 95	2, 79	11, 58	1, 65	642, 5
Показник вираженості афективного компонента	22, 20	3, 17	22, 79	3, 26	21, 26	3, 04	682, 5

**Примітка:** критичні значення

$$U_{\text{кр}} = 805, p < 0,01$$

$$U_{\text{кр}} = 897, p < 0,05$$

У контексті аналізу етнічної ідентичності було також застосовано методика «Типи етнічної ідентичності» (Г. У. Солдатова, С. В. Рижова)[3], яка дозволяє діагностувати етнічну самосві-



домість та її трансформації в умовах міжетнічної напруги. На думку авторів методики, одним із показників трансформації етнічної ідентичності виступає етнічна інтолерантність. Ступінь етнічної толерантності респондента оцінюється на основі таких критеріїв: рівня «негативізму» у ставленні до власної та інших етнічних груп, порогу емоційного реагування на іноетнічне оточення, вираженості агресивних та ворожих реакцій по відношенню до інших груп. Типи етнічної ідентичності виокремлено на основі діапазону шкали етноцентризму, що включає континуум від «заперечення» ідентичності (характеризується негативізмом та нетерпимістю по відношенню до власної етнічної групи) і до національного фанатизму (виступає апофеозом нетерпимості та є вищим ступенем негативізму по відношенню до інших етнічних груп). Опитувальник складається із шести шкал, що відповідають таким типам етнічної ідентичності:

*Етніонігілізм* – форма гіпоідентичності, що характеризується відходом від власної етнічної групи та пошуком соціально-психологічних груп не за етнічним критерієм.

*Етнічна індиферентність* – розмиття етнічної ідентичності, що виражається в невизначеності етнічної приналежності, неактуальності категорії етнічності.

*Норма (позитивна етнічна ідентичність)* – співвідношення позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. Такий тип етнічної ідентичності функціонує як підґрунтя толерантного ставлення до власної та інших етнічних груп.

*Етноегоїзм* – тип гіперідентичності, що виражається в нешкідливій формі на вербальному рівні як результат сприйняття крізь призму «мій народ», проте може передбачати іноді напругу та роздратування у спілкуванні з представниками інших етнічних груп.

*Етноізоляціонізм* – переконання у перевазі свого народу, визнання необхідності «очищення» національної культури, негативне ставлення до міжетнічних шлюбів, ксенофобія тощо.

*Етнофанатизм* – готовність здійснювати будь-які вчинки заради етнічних інтересів, відмова іншим народам у праві використання ресурсів та соціальних привілеїв, визнання пріоритету етнічних прав над правами людини, виправдання будь-яких жертв у боротьбі за благополуччя свого народу [3].

На основі відповідей респондентів у відповідності зі шкалою «згоден» (4 бали) – «швидше згоден» (3 бали) – «з дечим згоден, а з дечим ні» (2 бали) – «швидше не згоден» (1 бал) – «не згоден»

(0 балів) на 30 запропонованих тверджень підраховувалася сума балів по кожному із типів етнічної ідентичності (можливий діапазон – від 0 до 20 балів). Аналіз результатів дав змогу прослідкувати вираженість різних типів етнічної ідентичності, а також домінуючого типу етнічної ідентичності у студентів (див. табл. 2 та рис. 1).

Таблиця 2

**Аналіз типів етнічної ідентичності  
у студентів з різним типом білінгвізму**

Типи етнічної ідентичності	Студенти з продуктивним типом білінгвізму		Студенти з репродуктивним типом білінгвізму		U-критерій Манна-Уїтні
	Середнє значення	Середнє відхилення	Середнє значення	Середнє відхилення	
Етнонігілізм	6,39	3,65	6,58	3,95	1082
Етнічна індиферентність	8,81	2,76	9,74	3,57	968
Норма	18,15	2,19	16,97	2,39	791,5
Етноогоїзм	4,64	2,56	5,10	4,28	1053
Етноізоляціонізм	5,11	2,67	6,92	4,66	886,5
Етнофанатизм	6,61	3,54	9,13	4,24	738,5

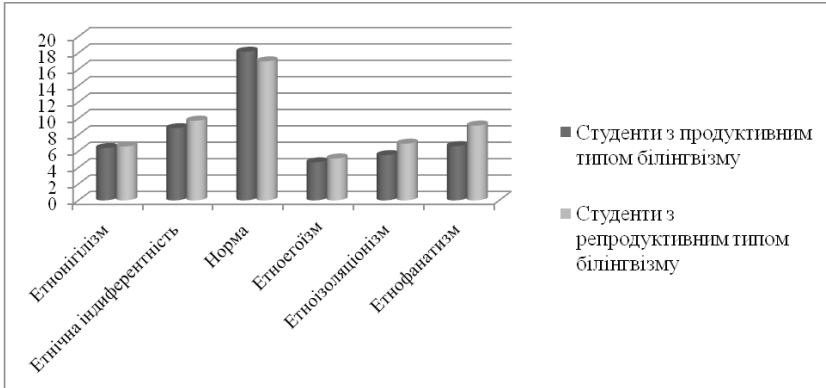
**Примітка:** критичні значення

$U_{кр} = 805, p < 0,01$

$U_{кр} = 897, p < 0,05$

Продемонстрована картина результатів свідчить про наявність позитивної етнічної ідентичності як домінуючого типу у студентів усієї вибірки, а також статистично значущих відмінностей у сформованості таких типів етнічної ідентичності, як норма, етноізоляціонізм та етнофанатизм у студентів із різним типом білінгвізму. Отримані дані показують, що показники позитивної етнічності є істотно вищими у респондентів із продуктивним типом білінгвізму, в той час, як показники гіперідентичності – етноізоляціонізму та етнофанатизму – є вищими у респондентів з репродуктивним типом білінгвізму. Поясненням таких відмінностей може слугувати твердження, що продуктивний білінгвізм ефективно впливає на формування позитивної етнічної ідентичності, що проявляється у співвідношенні позитивного ставлення до власної та інших етнічних груп. Зростання рівня білінгвізму характеризується трансформацією етнічної ідентичності особистості від гіперідентичності до норми. Інши-

ми словами, продуктивний білінгвізм є основою формування толерантного представника етнонаціональної групи, готового до гармонійної міжкультурної взаємодії в рамках дихотомії «Я-Інший».



**Рис. 1** Вираженість типів етнічної ідентичності у студентів з різним типом білінгвізму

**Таблиця 3**

**Аналіз етнічної афіліації у студентів з різним типом білінгвізму**

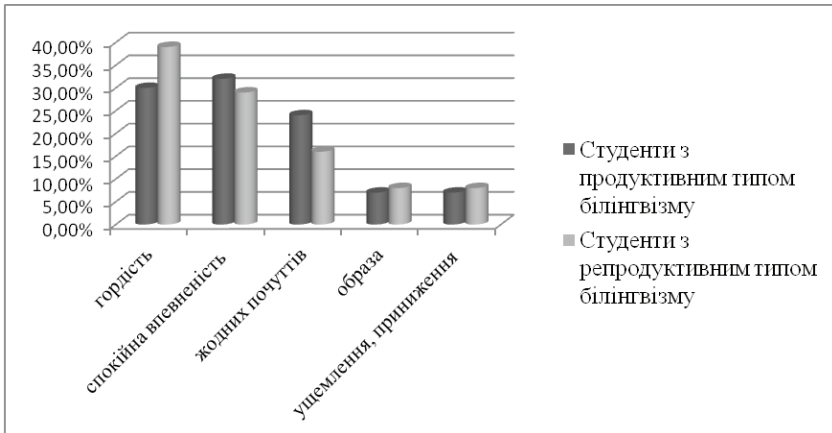
Шкали етнічної афіліації	Студенти з продуктивним типом білінгвізму		Студенти з репродуктивним типом білінгвізму		U-критерій Манна-Уїтні
	Середнє значення	Середнє відхилення	Середнє значення	Середнє відхилення	
Етнічне злиття	8,93	1,83	7,42	2,29	673
Етнічне відокремлення	5,68	1,77	7,18	2,71	710,5

**Примітка:** критичні значення  $U_{Kp} = 805, p < 0,01$   
 $U_{Kp} = 897, p < 0,05$

В ході нашого експериментального дослідження також використовувався опитувальник етнічної афіліації, що дав змогу діагностувати показники етнічного злиття та етнічного відокремлення у студентів. Завданням респондентів було визначити

своє ставлення до запропонованих тверджень за допомогою такої шкали: 1 – згоден (2 бали), 0 – важко відповісти (1 бал), -1 – не згоден (0 балів). У відповідності із ключем було підраховано загальну кількість балів за кожний блок питань та визначено показник (із 12 максимальних балів) по кожній шкалі для студентів із різним типом білінгвізму (див. табл. 3).

Результати, наведені в табл. 3, демонструють, що показники етнічного злиття та відокремлення є статистично відмінними у студентів з різним типом білінгвізму. У респондентів з продуктивним типом білінгвізму показник етнічного злиття є вищим, а показник етнічного відокремлення нижчим, ніж у респондентів з репродуктивним типом білінгвізму. Представлені дані є свідченням того, що вищий рівень білінгвізму сприяє формуванню етнічної афіліації особистості, що проявляється у її прагненні до встановлення гармонійних відносин з представниками власної етнічної групи.



**Рис. 2 Відсотковий розподіл почуттів, пов'язаних з етнічною приналежністю, у студентів з різним типом білінгвізму**

Наступним етапом емпіричного вивчення етнічної ідентичності у студентів із різним типом білінгвізму було використання шкали експрес-оцінки почуттів, пов'язаних з етнічною приналежністю (Н. М. Лебедева) [6]. Респондентам пропонувалося відповісти на запитання «Які почуття викликає у Вас приналежність до свого народу?», використовуючи такі варіанти: гордість, спокійна впевненість, жодних почуттів, образа, ущемлення та

приниження. На думку автора методики, запропоновані почуття характеризуються зростанням позитивних від негативних (ущемлення, приниження) до гіперпозитивних (гордість). Нормою цієї шкали є варіант відповіді «спокійна впевненість». Результати дослідження представлені на рис. 2.

Як видно із рис. 2, основними почуттями щодо власної етнічної приналежності у студентів із репродуктивним типом білінгвізму є гордість (39%) та спокійна впевненість (29%), в той час як варіанти «жодних почуттів» (16%), «образа» (8%), «ущемлення» (8%) не є пріоритетними. Студенти із продуктивним типом білінгвізму вказали на такі почуття: спокійна впевненість (32%), гордість (30%), жодних почуттів (24%), а також образа (7%) і ущемлення (7%). Істотними є відмінності у студентів обох груп щодо варіантів «гордість» та «жодних почуттів». Отримані результати є свідченням того, що у студентів із репродуктивним типом білінгвізму переважають почуття, які є ознакою гіперідентичності, в той час, як продуктивні білінгви характеризуються тяжінням до формування позитивної етнічної ідентичності.

**Висновки.** У результаті емпіричного вивчення психологічних особливостей етнічної ідентичності та толерантності у студентів із різним типом білінгвізму було виявлено статистично значущі відмінності в індексах вираженості етнічної ідентичності, зокрема її когнітивного та афективного компонентів, етнічної афіліації, а також у сформованості типів етнічної ідентичності. У продуктивних білінгвів проаналізовані показники є вищими, ніж у студентів із репродуктивним типом білінгвізму. Таким чином, продуктивний білінгвізм сприяє розвитку позитивної етнічної ідентичності, формуванню позитивних відчуттів щодо власної етнічної приналежності, а також становленню толерантної особистості студентів, здатних до гармонійної міжкультурної взаємодії та співпраці з членами усіх етнонаціональних спільнот.

**Перспективами подальших розвідок** є дослідження психологічних умов формування національної толерантності студентської молоді в умовах білінгвального середовища.

#### **Список використаних джерел**

1. Малхозова Ф. М. Социально-психологические особенности этнической толерантности в поликультурном регионе: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00.12 / Ф. М. Малхозова. – М., 1999. – 166 с.

2. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии :Учебн. пособие / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общей ред. А. А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 560 с.
3. Психодиагностика толерантности личности /Под.ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
4. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 387 с.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология:практикум : [Учебное пособие для студентов вузов] / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
6. Татарко А. Н. Методы этнической и кросскультурной психологии / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. – М. : НИУ ВШЭ, 2011 – 238 с.
7. Этническая толерантность в поликультурных регионах России / [под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. – М., 2002. – 294 с.

The article deals with the psychological peculiarities of bilingual students' ethnic identity and tolerance. The results of the empirical analysis concerning ethnic identity intensity, ethnic affiliation as well as ethnic identity types of students with productive and reproductive types of bilingualism have been presented. It was found that productive bilingualism promotes positive ethnic identity, creating positive feelings about their ethnic identity, as well as the establishment of tolerant individuality of students, capable of harmonious intercultural interaction and cooperation with members of all ethnic communities.

**Keywords:** ethnic identity, tolerance, ethnic affiliation, productive type of bilingualism, reproductive type of bilingualism.

*Отримано: 21.10.2012 р.*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО-ПРЕВЕНТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДІ**

У статті проаналізовано поняття «особистісного розвитку молоді» та проведений теоретичний аналіз стану цієї проблеми. Запропоновано визначення особистісно-превентивного розвитку. Встановлено, що важливою складовою процесу особистісного розвитку молоді людини в сучасному суспільстві є особистісно-превентивний розвиток як складова процесу особистісного розвитку щодо попередження, запобігання, усунення деструктивних факторів у поведінці особистості, гармонізація відносин у соціумі, розвиток у дітей та молоді вольових якостей, що забезпечують стійкість до можливих відхилень у поведінці в соціальному середовищі.

**Ключові слова:** особистісний розвиток, превентивний розвиток, особистісно-превентивний розвиток.

В статье проанализировано понятие личностного развития молодежи и проведен теоретический анализ состояния этой проблемы. Предложено определение личностно-превентивного развития. Установлено, что важной составляющей процесса личностного развития молодого человека в современном обществе является личностно-превентивное развитие как составляющая процесса личностного развития по предупреждению, предотвращению, устранению деструктивных факторов в поведении личности, гармонизация отношений в социуме, развитие у детей и молодежи волевых качеств, обеспечивающих устойчивость к возможным отклонениям в поведении в социальной среде.

**Ключевые слова:** личностное развитие, превентивное развитие, личностно-превентивное развитие.

**Постановка проблеми.** Негативні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, призвели до виникнення значних проблем у молодіжному середовищі. Сучасні підлітки та юнаки позбавляються традиційної соціальної підтримки, яка допомагала молоді зрозуміти та реалізувати можливості періоду переходу в доросле життя. Послаблюється вплив сім'ї, змінюються культурно-моральні орієнтири та збільшується кількість сексуально активної молоді. Така несприятлива ситуація призводить до збільшення зараження інфекціями, що передаються статевим шляхом, в тому числі й ВІЛ/СНІДом, підвищення рівня материнської та дитячої смертності. В молодіжному середовищі поширюється насильство, також збільшується кількість злочинів по відношенню до молодих людей.



Відповідні відомства основний акцент зосереджують на боротьбі з наслідками негативних явищ, а профілактичній роботі, що має попереджувати негативні тенденції, відводиться другорядне значення. В зв'язку з цим постає важливе питання – профілактика та попередження негативних явищ в молодіжному середовищі з використанням психологічних наук та знань, об'єднанням зусиль практичних психологів, педагогів, лікарів, соціальних працівників, соціологів, юристів.

**Об'єкт теоретичного дослідження:** особистісно-превентивний розвиток молоді.

**Предмет дослідження:** особливості впливу соціально-психологічних чинників на особистісно-превентивний розвиток молоді.

**Мета дослідження:** дослідити теоретичні аспекти особистісно-превентивного розвитку молоді.

**Завдання теоретичного дослідження:** з'ясувати теоретичні підходи, визначити сутність, основні завдання та функції особистісно-превентивного розвитку.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Розвиток особистості є однією з ключових категорій у психології та педагогіці. Вивченням поняття «особистісний розвиток» займалися С.Д. Максименко, Г.С. Костюк, О. Бондарчук, А. Фурман, М. Шibaєва, М. Рокич, А. Маслоу, В. Білські, С. Шварц, Г. Цукерман та інші. Сьогодні, на жаль, відсутні єдині погляди вчених на поняття «особистісний розвиток».

Існує багато різних теорій особистості, в кожній з яких проблема розвитку особистості розглядається по-різному. Психоаналітична теорія трактує розвиток як адаптацію біологічної природи людини до життя в суспільстві, набуття у неї певних захисних механізмів та способів задоволення потреб. Теорія рис базується на поглядах про те, що всі риси особистості формуються в ході життєдіяльності, при цьому процес їх зародження, перетворення та стабілізації підпорядкований небіологічним законам. Теорія соціального навчіння розглядає процес розвитку особистості як формування певних способів міжособистісної взаємодії людей. Гуманістична та інші феноменологічні теорії трактують його як процес становлення власного «Я» [9, с. 481].

Особистісний розвиток дитини починається з моменту народження і досягає довершеності після закінчення школи набуттям соціально-психологічної самостійності і незалежності, а також почуттям внутрішньої свободи, характерного для високорозвинутої особистості.

У міру зростання дитини коли втрачаються її первинні фізіологічні і соціально-психологічні зв'язки з матір'ю, з іншими людьми, які замінюють і доповнюють її в дитинстві, у неї розвивається прагнення до особистісної незалежності і персональної свободи. Послідовні кроки реалізації цього життєво важливого прагнення: фізична незалежність (відділення від організму матері); фізіологічна незалежність (поява здатності самостійно задовольняти свої органічні потреби); психологічна незалежність – свобода, що розуміється як спроможність людини думати і поводитися цілком самостійно, відповідно до внутрішньо прийнятих принципів власної автономної моралі [8, с. 56-57].

Разом з індивідуалізацією особистості, її емансипацією і набуттям незалежності в сучасному суспільстві, де є місце не тільки людським, але і «нелюдським» відносинам, може зростати почуття самотності. «У міру того, як дитина відокремлюється, – пише Е.Фромм, – вона починає усвідомлювати свою самотність». Ця самотність породжує в неї відчуття беззахисності і тривоги. Одна з перших серйозних небезпек, що може виникнути в суспільстві, заснованому на конкурентних відносинах між людьми, які не відзначаються високою моральністю і культурою, полягає в тому, що зростаюча людина не одержує належної моральної підтримки з боку оточуючих і змушена захищати себе від них, боротися за своє існування [8, с. 57].

Індивідуалізація, що посилюється у цих умовах, призводить або до підкорення іншим, або до пригнічення інших, або до ізоляції від них. У першому випадку для того, щоб зняти тривогу і страх, дитина прагне злитися з оточуючими, беззаперечно підкоряється їм і чинним у суспільстві законам, вищій владі. За це, проте, треба платити повною або частковою відмовою від власного «Я», від того, щоб бути індивідуальністю – особистістю. У другому випадку зв'язки з людьми набувають нерівноправного характеру, але наче з протилежним знаком: людина починає розвиватися як особистість за рахунок інших людей, і, зрештою, зупиняється у своєму індивідуальному розвитку. Третій тип психологічно ізолюваної особистості виникає тоді, коли між формально вільними людьми встановлюються винятково ринкові відносини типу «ти – мені, я – тобі». У цих умовах дійсно моральна людина здатна існувати і нормально розвиватися, тільки ізолювавши себе від товариства подібних людей, позбавлених глибинної моральної основи. У результаті народжується тип особистості самотника, мандрівника в пустелі нелюдських людських відносин. І тільки четвертий шлях відкриває простір

для повноцінного особистісного розвитку людини. Це – шлях пріоритетного морального самовдосконалення людини, а не посилення її політичного або економічного потенціалу [8, с. 57-58].

Розвиток особистості в дитинстві відбувається під впливом різноманітних соціальних інститутів: сім'ї, школи, позашкільних закладів, засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення) і живого безпосереднього спілкування дитини з оточуючими людьми. У різні вікові періоди особистісного розвитку кількість соціальних інститутів, причетних до формування дитини як особистості, та їхнє виховне значення різні. У процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років велику роль відіграє сім'я, зокрема набуття нових основних особистісних якостей пов'язане в першу чергу з нею. У дошкільному дитинстві до впливу сім'ї додається вплив спілкування з ровесниками, дорослими людьми, звернення до доступних засобів масової інформації. З вступом до школи відкривається потужний канал виховного впливу на особистість дитини через ровесників, учителів, шкільні навчальні предмети і заняття. Розширюється сфера контактів із засобами масової інформації, різко зростає потік інформації виховного плану, що досягає дитини і теж здійснює на неї вплив. Починаючи з підліткового віку, велику роль у розвитку особистості відіграє спілкування з ровесниками, друзями, серед яких дитина проводить значну частину часу. Це дозволяє їй зробити істотний крок від залежності до незалежності і перейти на автономний, самостійний шлях подальшого особистісного розвитку. Все більшого значення з цього вікового періоду набувають самовиховання і самовдосконалення особистості, що в юності стають головними засобами її розвитку [8, с. 59-60].

Ранній юнацький вік – це час відносної стабілізації особистості, її практичної підготовки до самостійного життя. В той же час юнацький вік – етап формування самосвідомості і власного світогляду, прийняття відповідальних рішень, людської близькості, коли цінності дружби, любові можуть бути першорядними. Відповідаючи самому собі на питання «хто я?», «який я?», «до чого я прагну?», молода людина формує: 1) *самосвідомість* – цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення своїх достоїнств і недоліків, на основі чого виникають можливості цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання; 2) *власний світогляд* як цілісну систему поглядів, знань, переконань своєї життєвої філософії, що спирається на засвоєну раніше певну суму знань і здатність до абстрактно-тео-

ретичного мислення, без чого розрізнені знання не складаються в єдину систему; 3) прагнення наново і критично осмислити усе оточуюче, *самоствердити свою самостійність* та оригінальність, створити власні теорії сенсу життя, любові, щастя, політики тощо. Для юнацтва властивий максималізм суджень, своєрідний егоцентризм мислення: розробляючи свої теорії, юнак поводить ся так, наче світ повинен підпорядкуватися його теоріям, а не теорії дійсності. Прагнення довести свою незалежність і самобутність супроводжуються типовими поведінковими реакціями: «зневажливого ставлення» до порад старших, недовіри і критиканства стосовно старших поколінь, іноді навіть відкритої протидії. Але в такій ситуації юнак змушений спиратися на моральну підтримку ровесників, і це призводить до типової реакції «підвищеної схильності» (неусвідомлена сугестивність, свідомий конформізм) до впливу ровесників, що обумовлює однаковість смаків, стилів поведінки, норм моралі (молодіжна мода, жаргон, субкультура), навіть злочини серед молоді, як правило, носять груповий характер, відбуваються під впливом групи [8, с. 68-69].

В.М. Красновський акцентує увагу на соціальних чинниках, що впливають на розвиток особистості підлітка в сучасному суспільстві. Дослідник вказує не лише на системну кризу суспільства, кардинальну зміну його ціннісних ідеалів, суперництво світоглядних позицій – політичних та релігійних, але й на такі похідні явища, як порушення глибинних зв'язків між дорослими та дітьми, відірваність шкільного навчання від сьогоденних потреб підлітка [7].

На думку В.Є. Чудновського, найбільш ураженим виявився духовно-моральний бік суспільних відносин. Пошуку сенсу життя протиставляються «сенси-ерзаці», як, наприклад, «досягнення» у вживанні алкогольних напоїв. Це негативно впливає на формування особистості, передусім у підлітковому віці. Втрата свого «обличчя», своєї позиції, того, що має визначати психологічну суть кожної людини, ставить під загрозу нормальний перебіг особистісного розвитку [7, с. 88].

У стосунках молодь найчастіше стикається з проблемою відчуження. Прояви непорозуміння та духовного негативізму один до одного спричиняють руйнування індивідуальності. Молода особистість опинилась у конфлікті із соціальною дійсністю суспільства, відносно якого у неї змінилися погляди на стереотип соціальних відносин та сформувався деформований світогляд на соціально-рольовий процес [7, с. 89].

Велику загрозу фізичному, психічному та психологічному здоров'ю молоді становить потенційно шкідливі речовини: тютюн, алкоголь та психоактивні речовини, які стали легко доступними для сучасної молоді. Про це свідчать результати проекту «Європейське опитування учнівської молоді щодо вживання алкоголю та наркотичних речовин», яке проводилося в Україні в 2011 році на національному рівні Українським інститутом соціальних досліджень імені Олександра Яременка. Об'єктами дослідження виступили учні 1994-1996 років народження, тобто 15-17-тилітні. Усього було опитано 7512 осіб (з них 4157 дівчат та 3355 хлопців). Так, 61 % учнів відповіли, що їм легко дістати пиво, та 68 % – слабоалкогольні напої, для половини легко придбати шампанське (51,2 %) та вино (47,5 %). Міцні алкогольні напої з легкістю можуть дістати 29,9 % респондентів. Більше 90 % 15-17 річної учнівської молоді має досвід вживання алкоголю протягом життя, майже 80 % вживали алкогольні напої протягом останніх 12 місяців, більше половини (56 %) – протягом останніх 30 днів. Протягом останніх 30 днів 31 % учнів повідомили, що вживали 5 чи більше порцій алкогольних напоїв. 25,4 % учнів мають досвід вживання заборонених наркотичних речовин (33,6 % – серед хлопців і 18,8 % – серед дівчат) [2, с. 61, 76].

В молодому віці можна попередити виникнення шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю та інших психоактивних речовин), так як в підлітково-юнацький період життя формується світогляд та поведінкові норми (гендерні стереотипи, сексуальна поведінка, відношення до конфліктів та ризику), які будуть впливати на здоров'я в майбутньому. Отримавши основи відповідального ставлення до свого здоров'я в цей віковий проміжок, молода людина буде керуватися ними в подальшому житті. Закласти ці основи нелегко, але цікавість та інтерес підлітків до нової інформації є величезними рушійними силами на цьому шляху [6, с. 35]. Виходячи з цього, постає важливе питання – профілактики та попередження негативних явищ в молодіжному середовищі з використанням психологічних знань, методів та методик. Отже, теоретичний аналіз проблеми особистісного розвитку молоді доцільно поєднати з аспектами превентивного розвитку та виховання і застосовувати поняття «особистісно-превентивний розвиток».

Термін «превентивний» (від. лат. *praeventivus*) – означає запобіжний, захисний, охоронний, і стосується різних форм і проявів деструктивної поведінки: *делінквентних* (правопорушень, що можуть призвести до вчинення кримінальних дій);

*адиктивних* (рання алкоголізація, нікотинова залежність, вживання наркотичних та психоактивних речовин, токсикоманія); *екологічної бруталності й егоцентризму* (ставлення до всього, що оточує, як до засобів задоволення власних примітивних потреб); *статевих порушень та їхніх наслідків* (ранній сексуальний потяг, венеричні хвороби, ВІЛ та СНІД, статева розпуста, проституція, статеве насильство); *маргінальних* (бродяжництво, жебракування, членство у кримінальних угрупованнях і групах з антисуспільною ідеологією, потяг до азартних, асоціальних ігор, негативізм в оцінці явищ дійсності); *формування важких психологічних та психічних станів* (неврози, фрустрації, депресії, схильність до суїциду, акцентуацій характеру та загострення психопатичних тенденцій) [12, с.5-6].

«Проблема превентивності завжди була і є пріоритетною в системі психолого-педагогічних, медичних, правових, соціологічних досліджень у різних країнах світу. В Україні ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Спостерігається тенденція до загострення соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, які детермінують деструктивну поведінку неповнолітніх. Зростає чисельність дітей з порушенням норм поведінки та тих, які відносяться до «групи ризику» і долучаються до раннього алкоголізму, наркоманії, проституції, збільшується питома вага протиправної, агресивної та ауто-агресивної поведінки підлітків під впливом алкогольного та наркотичного сп'яніння» – зазначають В.М. Оржеховська та С.В. Кириленко в Концепції превентивного виховання дітей та молоді в системі освіти України [10].

Поняття «превентивний розвиток» вживається в психологічній науці стосовно особистісного виховання в напрямку превентивного психологічного впливу та в контексті концепції превентивного виховання у педагогіці.

Особливості превентивного розвитку та виховання, ідеї превентивного підходу в освітньому процесі, діяльності соціальних служб, громадських організацій вивчають В.М. Оржеховська, С.В. Толстоухова, О.І. Пилипенко, М.М. Окаринський, С.В. Кириленко, Н.Ю. Максимова, А.П. Сманцер та ін..

Узагальнення наукової літератури [1;3;4;5;11] дало нам змогу охарактеризувати особистісно-превентивний розвиток як складову процесу особистісного розвитку щодо попередження,

запобігання, усунення деструктивних факторів в поведінці особистості, гармонізація відносин в соціумі, розвиток у дітей та молоді вольових якостей, що забезпечують стійкість до можливих відхилень в поведінці в соціальному середовищі. Окрім цього, під даним поняттям розуміється своєчасна психологічна та психолого-педагогічна допомога молодій людині в вирішенні її життєвих проблем, корекція соціально-психологічних розладів, цілеспрямоване направлення в «правильне русло» шляхом корекції негативних тенденцій розвитку особистості та підтримка в розвитку індивідуальності. Особистісно-превентивний розвиток базується на диференційованому, віковому, індивідуально-психологічному підходах щодо виявлення деструктивних проявів у поведінці особистості та їх психологічній корекції.

Основні завдання особистісно-превентивного розвитку та превентивної діяльності: надання комплексної соціально-психологічної, психолого-педагогічної, а за необхідності медико-соціальної допомоги молодим людям; надання допомоги особистості у виробленні захисних механізмів, що не дозволяють піддаватися впливу асоціальних проявів в соціумі; вироблення внутрішньої протидії до негативних явищ (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотичних речовин); формування позитивних якостей особистості; забезпечення соціально-психологічної діяльності, спрямованої на протидію негативним явищам; орієнтування молоді на здоровий спосіб життя та позитивну соціальну орієнтацію; формування зрілої, соціально відповідальної особистості; тісне співробітництво практичних психологів, соціальних педагогів, лікарів, юристів, соціологів, педагогів, батьків по об'єднанню зусиль в напрямку здійснення превентивної діяльності [3; 11].

Центральними функціями особистісно-превентивного розвитку та превентивної діяльності є наступні: формуюча, регуляторна, захисна, корекційна, ресоціалізуюча, комунікативна, координуюча. *Формуюча* функція є провідною. Вона забезпечує цілісне формування особистості, стимулює процеси, які допомагають розвитку, саморозвитку, вихованню та самовихованню особистості. *Регуляторна* функція пов'язана з чітким упорядкуванням соціально-психологічних, педагогічних процесів та їх впливом на формування особистості дитини, молоді людини. *Захисна* функція спрямована на підвищення рівня соціальної захищеності, нейтралізацію впливу негативних факторів оточуючого середовища на особистість. *Корекційна* функція припускає переборення негативних цінностей, якостей, умінь та навичок



особистості, які викликають асоціальні прояви. Реалізація *корекційної* функції дозволяє здійснити іншу функцію превентивної діяльності – *ресоціалізуючу*. Мета цієї функції – допомогти особистості, що тимчасово виключена з соціуму, знову включитися в соціум. *Ресоціалізуюча* функція сприяє перебудові особистості у відповідності з вимогами моральних, правових норм та надає їй можливість знову приєднатися до даного соціального середовища. Під *комунікативною* функцією розуміється надання безперервної допомоги, а також стимулювання зв'язків та залежностей конкретної особистості з компонентами та елементами мікро- і макросередовища у напрямку гуманного розвитку. *Координуюча* функція надає можливість об'єднати всі елементи соціально-психологічної системи в процесі формування особистісного розвитку дитини, підлітка, молодої людини [11].

Особистісно-превентивний розвиток повинен впроваджуватися психологами, соціальними педагогами шляхом особистісного виховання й саморозвитку в напрямку превентивного психологічного впливу. Превентивний психологічний вплив здійснюється шляхом тактовних, толерантних, дружніх, доброзичливих дій та превентивної діяльності щодо попередження негативних явищ в молодіжному середовищі та запобігання, захисту молоді від впливу несприятливих умов життя, діяльності.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє нам зазначити, що важливою складовою процесу особистісного розвитку молодої людини в сучасному суспільстві є особистісно-превентивний розвиток. Особистісно-превентивний розвиток – це складова процесу особистісного розвитку щодо попередження, запобігання, усунення деструктивних факторів у поведінці особистості, гармонізація відносин у соціумі, розвиток у дітей та молоді вольових якостей, що забезпечують стійкість до можливих відхилень у поведінці в соціальному середовищі. Окрім цього, ця складова особистісного розвитку молодої людини включає в себе своєчасну психологічну та психолого-педагогічну допомогу молодій людині в вирішенні її життєвих проблем, корекцію соціально-психологічних розладів та підтримку в розвитку власної індивідуальності.

Основні завдання особистісно-превентивного розвитку та превентивної діяльності: надання комплексної соціально-психологічної, психолого-педагогічної, а за необхідності медико-соціальної допомоги молодим людям; надання допомоги особистості у виробленні захисних механізмів по відношенню до асоціальних проявів соціуму; вироблення внутрішньої протидії до нега-

тивних явищ; формування позитивних якостей особистості; забезпечення соціально-психологічної діяльності, спрямованої на протидію негативним явищам; орієнтування молоді на здоровий спосіб життя та позитивну соціальну орієнтацію; формування зрілої, соціально відповідальної особистості.

Провідними функціями особистісно-превентивного розвитку та превентивної діяльності є: формуюча, регулятивна, захисна, корекційна, ресоціалізуюча, комунікативна, координуюча.

### Список використаних джерел

1. Ануфрієва Н.М. Соціальна психологія: Навч.-метод. посібник. / Н.М. Ануфрієва, Т.М. Зелінська, Н.О. Єрмакова. – К.: Каравела, 2011. – 296 с.
2. Балакірева О.М. Рівень поширення і тенденції вживання тютюну, алкогольних напоїв, наркотичних речовин серед учнівської молоді України: 2011 / О.М. Балакіревої (кер. авт. кол.), Т.В. Бондар, Ю.П. Галіч та ін. – К.: ТОВ ВПК «ОБ-НОВА», 2011. – 176 с.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 199 с.
4. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
5. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Клиники, дружественные к молодёжи (пособие для организатора): коллект. монография / Под общ. ред. О.М. Аврукиной, О.Н. Степановой, Е.Ю. Яшиной. – Новосибирск: ЗАО «Новополиграфцентр», 2004. – 300 с.
7. Красновський В.М. Гуманізація шкільної освіти: психологічний вимір / В.М. Красновський. – К.: Наукова думка, 2007. – 152 с.
8. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник / Н.В. Ліфарєва. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
9. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г.Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
10. Оржеховська В.М. Концепція превентивного виховання дітей та молоді в системі освіти України. Проект для обговорення / В.М. Оржеховська, С.В. Кириленко. – К.: Інститут

проблем виховання: Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://fz09.at.ua/Vuhovna/proekt\\_konsepsiyi\\_preventuvno-go\\_vuhovannyi.doc](http://fz09.at.ua/Vuhovna/proekt_konsepsiyi_preventuvno-go_vuhovannyi.doc)

11. Сманцер А.П. Превентивная педагогика: методология, теория, методика / А .П. Сманцер , Е.М. Рангелова. – Минск : БГУ, 2008. – 262 с.
12. Цивінський В. Теоретичні аспекти превентивного виховання школярів / В. Цивінський // Психолог. – 2009. – № 42-43. – С. 5-7.

The meaning of personal development of youth has been analyzed and theoretical analysis of the problem position has been made in this article. The determination of personal-preventive development has been offered. It was found that an important part of the process of personal development of young people in modern society is personal and preventive development to prevent, eliminate destructive factors in the behavior of the individual, the harmonization of relations in society and development in children and youth with qualities that provide resistance to possible variations in behavior in the social environment.

**Key words:** personal development, preventive development, personal-preventive development.

*Отримано: 5.10.2012 р.*

**УДК 159.9**

*С.І.Корсун*

## **Проблеми професійного відбору працівників правоохоронних органів**

У статті викладено історичні передумови виникнення професійного відбору. Проведено аналіз сучасного стану професійного відбору та використання наукових критеріїв і правових підходів до вирішення питань відбору. Встановлено, що з виникненням нових професій у правоохоронній сфері постає і питання наукового пошуку та нормативного закріплення критеріїв професійної придатності кандидатів на відповідні посади. Адже виконання професійних обов'язків працівником, що за своїми особистісними якостями відповідає вимогам професії, принесе набагато більше користі і професії, і працівнику, ніж виконання їх працівником, який змушений переборювати свою, невідповідність вимогам професії.

**Ключові слова:** професія, працівник, професійний відбір, правоохоронні органи.

В статье изложены исторические предпосылки возникновения профессионального отбора. Проведен анализ современного состояния профессионального отбора и использования научных критериев и правовых подходов к решению вопросов отбора. Установлено, что с возникновением новых профессий в правоохранительной сфере возникает и вопрос научного поиска и нормативного закрепления критериев профессиональной пригодности кандидатов на соответствующие должности. Ведь выполнение профессиональных обязанностей работником, по своим личностным качествам отвечает требованиям профессии, принесет гораздо больше пользы и профессии, и работнику, чем выполнение их работником, который вынужден преодолевать свое личностное несоответствие требованиям профессии.

**Ключевые слова:** профессия, работник, профессиональный отбор, правоохранительные органы.

**Постановка проблеми.** На етапі завершення навчання та вибору професії особистість потрапляє в стресові умови вибору професії. Перед особистістю стоїть нелегке завдання, яку обрати професію серед численного переліку, куди спрямувати свої сили, щоб отримати саме ті знання та навички, що дадуть можливість отримати задоволення від професійної діяльності та присвятити своє життя обраній професії. Якщо звернутись до «Класифікатора професій», то ми побачимо, що існує понад 8200 професій. Деякі з професій висувають підвищені вимоги до кандидата і навіть велике бажання оволодіти професією, за наявності протипоказань, може обернутись відмовою і, в результаті, викликати психологічний стрес у кандидата. Спробуємо розглянути деякі історичні аспекти виникнення питання професійного відбору, запровадження елементів та створення наукового підходу до системи профвідбору.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема професійного відбору працівників висвітлювалася у дослідженнях багатьох науковців. Проблематику професійно-психологічного відбору розглядали Д. О. Александров, В. Г. Андросюк, В. І. Барко, В. О. Бодров, А. Г. Грецов, К. М. Гуревич, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьєв, М. С. Корольчук, Ю. Л. Майдіков, М. В. Макаренко, С. А. Тарарухін, О. В. Шаповалов, Г. О. Юхновець, С. І. Яковенко та інші.

**Постановка завдання.** Спираючись на теоретичні та практичні напрацювання у цій сфері, ми ставимо перед собою **завдання** провести аналіз сучасного стану розробленості проблеми професійного відбору та можливості використання наукових і правових підходів до розв'язання питань відбору персоналу.

**Виклад основного матеріалу.** Історичні передумови необхідності застосування професійного відбору виникають уже на зорі людської цивілізації, тоді, коли відбувся розподіл праці та з'явилась потреба у виявленні та розвитку професійно важливих якостей.

Давньошумерські письмена (V-VI ст. до нашої ери) донесли до нас відомості про професійний відбір воїнів. Письмена шумерів фіксують ретельний відбір юнаків перед тим, як допустити їх до участі у військових діях. Причому перевірялись не лише функціональні характеристики (сила, швидкість, влучність), але й емоційно-вольові якості. Наприклад, необхідно було вистрілити з лука у власного коня. Людина, яка проявляла нерішучість, вибраковувалась [1, с.11].

У Давньому Єгипті жорсткому відбору піддавались майбутні жерці. Лише той навчався мистецтву жерця, хто був здатен витримати систему певних випробувань. На початку кандидат проходив співбесіду, у процесі якої з'ясовувались його біографічні дані, рівень освіченості; оцінювались також зовнішність та уміння вести бесіду. Потім відбувалися перевірки вміння працювати, слухати і мовчати, випробування вогнем, водою, страхом подолання похмурих підземель наодинці тощо. Усі ці жорсткі випробування доповнювались погрозою смерті для тих, хто не був упевнений у тому, що зуміє витримати всі тяготи тривалого періоду навчання [2, с. 337]. У результаті виявлялись моральні, трудові, вольові та інтелектуальні якості кандидатів. Завершався відбір випробуванням спокусами, і лише тих, хто зумів встояти перед ними, навчали мистецтву жерців [1, с.11].

Досить прогресивну школу професійного відбору, на початку нашої ери, було сформовано на теренах Китаю. Конфуцій та його послідовники створили цілу філософію відбору чиновників, взявши за основу не знатне походження, а особисті заслуги та здібності. Особи, що бажали зайняти посаду урядового чиновника, екзамінувались особисто імператором за шістьма «мистецтвами»: музикою, стрільбою з лука, верховою їздою, вмінням писати, рахувати, знанням ритуалів та церемоній. Система екзаменів була важливим засобом відбору досить здібних чиновників для державної адміністративної служби [1, с.11; 2, с. 337].

Подібний, достатньо суворий підхід використовувався при відборі учнів до релігійних та філософських шкіл Греції, коли оцінювались не лише знання, а й здатність користуватись ними в екстремальних ситуаціях.

Проблемами управління та підбору кадрів займалися давні філософи (Аристотель, Гіппократ, Платон, Піфагор та ін.), сис-

тематизуючи якості, що необхідні для конкретної професії. Їх відкриття покладені в основу багатьох сучасних теорій і підходів [1, с. 12].

Під професійним відбором, звичайно, розуміють складну спеціалізовану процедуру вивчення та оцінки придатності того чи іншого кандидата до оволодіння спеціальністю, досягнення рівня майстерності й успішного виконання обов'язків як у звичайних, так і в екстремальних умовах; систему засобів, які забезпечують прогностичну оцінку взаємовідповідності людини та професії у тих видах діяльності, які здійснюються в нормативно заданих умовах, що вимагають від людини підвищеної відповідальності, здоров'я, працездатності, емоційно-вольової регуляції [3, с. 24; 4, с. 298].

Професійний відбір тісно пов'язаний із проблемою професійної придатності, під якою розуміють наявність у кандидата комплексу знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для виконання професійної діяльності у відповідності з вимогами до її ефективності.

Професійна придатність визначається взаємодією комплексу перемінних особистості та самої діяльності, яка (взаємодія) приводить до успіху або невдачі в професійній діяльності та відображається в показниках ефективності діяльності і задоволеності нею.

Професійний відбір широко розповсюджений у всіх країнах світу і протягом тривалої історії свого розвитку пройшов декілька етапів, починаючи з ініціативного підбору кандидатів на певну професійну діяльність до створення статистичних норм, заснованих на кількісних і якісних вимірюваннях індивідуально-психологічних якостей представників конкретних професій [5].

Наукові підходи до проблеми професійного відбору знайшли своє застосування порівняно недавно. Наукове вивчення проблеми професійного відбору припадає на кінець дев'ятнадцятого – початок двадцятого сторіч і пов'язане воно з особливостями розвитку соціально-економічних процесів та наукових знань в суспільстві, зокрема з появою основних галузей фундаментальної психології – експериментальної психології пізнавальних процесів (Г. Фехнер, В. Вундт, Г. Гельмгольц та ін.), диференціальної психології (Д. Кеттелл, Ф. Гальтон), психології здібностей та психодіагностики (Ф. Гальтон), а також з досягненнями у вивченні фізіології людини та її прикладних напрямків завдяки працям І. М. Сеченова, І. П. Павлова, В. М. Бехтерева та ін.

ших. Тобто економічний та науково-технічний розвиток давав поштовх виникненню нових професій та спеціальностей, діяльність яких протікала в складних умовах, і це вимагало від осіб, які намагалися освоїти ці професії, певних знань, умінь і психофізіологічних задатків. Досягнення науки в цей час уже стояли на порозі відкриття наукових методик по визначенню професійної придатності [6].

Перші наукові підходи до професійного відбору пов'язують з ім'ям Френсіса Гальтона, який наприкінці ХІХ ст. заснував у Лондоні першу психофізіологічну лабораторію, де за кілька років обстежив більше 10 тисяч осіб. Ф. Гальтон і К. Пірсон провели велику роботу з дослідження здібностей людини, наблизилися до розуміння когнітивної складності інтелекту, сутності творчих і сенсорних можливостей особистості, розробили основи кореляційного аналізу – математико-статистичного методу оцінки форми, знаку і тісноти зв'язку досліджуваних ознак.

Ще в 1908 році проблему професійного відбору науково обґрунтував американський вчений Ф. Парсонс, він висунув наступні принципи:

1) людина за своїми індивідуальними якостями, насамперед за професійно значимими здібностями, оптимально підходить до певної групи професій;

2) професійна успішність та задоволення професією, обумовлені ступенем відповідності індивідуальних якостей та вимог професії;

3) професійний вибір є свідомим процесом, в якому сама людина чи профконсультант визначає комплекс психологічних або фізіологічних якостей і співвідносить їх з вимогами професій.

Серед характеристик професійного вибору науковці виділяють насамперед усвідомленість та раціональність, яку розуміють як компроміс між здібностями, інтересами та цінностями індивіда та можливістю їх реалізації в різних професіях [6-8].

Наукові висновки фундаторів психодіагностики і психометрики почали широко застосовуватися на практиці з метою професійного відбору кадрів для промисловості, військових потреб, в галузі освіти, спорту тощо. Сьогодні професійний психологічний відбір є невід'ємною складовою частиною комплектування кадрів для поліції в усіх розвинутих країнах світу. Так, наприклад, поліція США запозичила досвід промисловості та бізнесу щодо попереднього тестування й визначення психологічного типу кандидатів на роботу, пов'язану з високим ступенем ризику та напруженості [5].



Зокрема, в останні роки поліцією США практикується ступінчастий процес відбору. На першому ступені відсіюються кандидати, які не вміють в достатньому для поліцейського обсязі рахувати, читати, писати. Для проведення базового кваліфікаційного тесту потрібні лише папір і олівець. Далі проводиться тест з фізичної підготовки, орієнтований на наступну професійну діяльність [9].

У тестах відтворюються реальні ситуації, у яких перевіряється фізична готовність кандидата до виконання майбутньої роботи. Наприклад, пропонується витягти на собі манекен людського тіла, подолати перешкоди, які можуть виникнути під час переслідування злочинця.

Наступний ступінь – психологічний тест, який складається з декількох компонентів.

Спочатку діагностуються пізнавальні здібності, зокрема рівень логічного мислення, особливості пам'яті, вербального і невербального інтелекту. Особлива увага звертається на здатність робити логічні висновки і працювати в умовах інтелектуальних перевантажень. Далі проводиться психологічне тестування характерологічних особливостей за допомогою мінесотського багатофакторного персонального опитувальника (ММРІ), який включає 567 питань. За результатами виконання даного тесту визначаються можливі психічні відхилення особистості: параноя, депресія, маніакальність, істеричність тощо. Крім того, ММРІ дає змогу глибоко зазирнути в особистість кандидата, визначити ступінь його зібраності, енергійності, чесності, здатності виконувати і віддавати команди, контактувати з оточуючими та багато іншого [10, с. 8].

На заключному етапі кандидату необхідно заповнити інформаційний аркуш про свою попередню діяльність, який містить питання про освіту, роботу, цілі, плани відносно кар'єри. Після цього проводиться співбесіда психолога віч-на-віч з кандидатом, під час якої уточнюються результати тестування і візуально визначаються ситуації, які можуть призвести до конфліктів при спілкуванні.

В деяких службах поліції США при відборі кандидатів на роботу додатково застосовують структурний тест інтелекту Амтхауера (IST), який діагностує такі компоненти здібностей: як мовні, обчислювальні, логічне мислення, просторове сприйняття, пам'ять. Для дослідження індивідуальних властивостей особистості також застосовується персональний тест Айзенка EPQ, за допомогою якого досліджуються фундаментальні характеристики: екстраверсія-інтроверсія, нейротизм-агресивність [11; 12].

На заході застосовуються і інші методи діагностики. Так, в американській політиці іноді вдаються до діагностики, орієнтованої за критерієм поведінки. Як приклад можна розглянути метод підбору керівних кадрів за допомогою «оціночних центрів», основою якого є імітація майбутніх ситуацій на роботі. Як тестові ситуації задаються окремі і групові вправи: «поштовий кошик», коли кандидат повинен структурно розподілити поштові надходження керівного працівника; «групова дискусія, без ведучого» – групова вправа, яка дозволяє оцінити керівні якості особистості претендента на посаду [13; 15].

Отже, при різноманітних професійно-діагностичних проблематиках на першому етапі процесу прийняття рішення здійснюється «негативний» відбір кандидатів, тобто виявлення абсолютно не придатних для даної роботи. З цією метою застосовуються загальні диспозитивно орієнтовані методи (наприклад, глобальна оцінка інтелекту).

На пізніших етапах процесу прийняття рішення йдеться про перевірку кандидатів на їхню придатність до діяльності за більш визначеними тематиками. У цьому випадку використовуються спеціалізовані методи, ціль яких – діагностика стійких індивідуально-психологічних особливостей (наприклад, психічної врівноваженості, самоконтролю), а також: усталених манер поведінки (наприклад, стилю спілкування).

Нарешті, процес прийняття рішення закінчується стадією відбору одного чи декількох спеціалістів, придатних до діяльності за точно описаною тематикою, яка вимагає високої кваліфікації і висуває підвищені вимоги до особистих якостей кандидатів. Остаточний підбір кадрів до конкретних підрозділів поліції США здійснюється з урахуванням усіх зазначених етапів професійного відбору. Цікаво, що всім кандидатам на роботу в поліції на завершальному етапі відбору пропонується пройти обстеження на поліграфі (детекторі брехні), під час якого задаються питання про мотиви вступу на службу, ставлення особи до наркотиків, алкоголю, можливі злочини і правопорушення, скоєні в минулому, тощо. За літературними даними, поліграфічний екзамен не витримують 25 – 30% кандидатів на роботу в поліції [14; 16].

Заслужує на увагу перелік додаткових причин відмови в прийнятті на роботу в поліцію США, складений директором служби працевлаштування Північно-Західного університету м. Бостона Ф. С. Ендікотом (причини наводяться в порядку значимості):

1. Жалюгідний зовнішній вигляд.
2. Прагнення показати свою перевагу над іншими, манери «всезнаючого».
3. Невміння добре говорити: слабкий голос, погана дикція, помилки у вимові й наголосі.
4. Відсутність плану кар'єри, чіткої мети і завдань.
5. Невпевненість у собі й нещирість.
6. Відсутність інтересу та ентузіазму.
7. Зацікавленість тільки у високій заробітній платні.
8. Низький рівень успішності під час навчання.
9. Високий рівень домагань, небажання починати з незначних посад.
10. Недостатність тактовності, незрілість суджень.
11. Агресивність поведінки і недостатня ввічливість.
12. Презирливі відгуки про попередні місця роботи.
13. Загальмованість реакцій, млявість.
14. Небажання дивитись в очі консультанту.
15. Нерішучість.
16. Неохайність.
17. Невдачі в сімейному житті.
18. Відсутність почуття гумору.
19. Низька кваліфікація.
20. Несамостійність, огляд на батьків.
21. Відсутність інтересу до організації.
22. Підкреслювання зв'язків з впливовими людьми.
23. Низький моральний рівень.
24. Лінощі.
25. Обмеженість інтересів.
26. Поганий стан фінансових справ.
27. Нездатність сприймати критику.
28. Спізнення на співбесіду.
29. Невихованість, невдячність за приділений йому час і увагу.
30. Відсутність запитань до консультанта.

Віце-президент фірми з тестування кандидатів у поліцію «Стенард і Асошіейт» Р. Д. Фрелікс вважає, що найкращі поліцейські виходять із зрілих, психічно стійких людей із достатньо розвинутою самооцінкою та інтелектом. Фрелікс також впевнений, що хороший поліцейський відрізняється від усіх інших тим, що часто називають здоровим глуздом. «Поліцейський повинен виконувати те, що наказує керівник, і виконувати добре, – вважає Фрелікс, – поліції не потрібні малодосвідчені поліцейські, які не здатні приймати рішення» [16, с. 145].

Щоправда, опитування керівників поліцейських підрозділів показало, що багатьох із них дратує високий рівень інтелекту, професіоналізму кандидатів на вакантні посади, часто в особі такого майбутнього підлеглого керівник вбачає загрозу власному авторитету й віддає перевагу кандидатам із середніми здібностями, готовим підкорятися та прилаштуватися до керівника. Проте сучасний менеджер поліції – розумний і впевнений у собі – готовий визнати перевагу іншого спеціаліста в певній галузі та не боїться керувати колективом талановитих людей.

Необхідність у професійному відборі викликана також обмеженістю педагогічних можливостей розвитку ряду вищеназваних якостей та властивостей людини, а також наявністю певного кола спеціальностей, які пред'являють працюючому неадекватні для його організму вимоги. В цьому контексті особливу увагу привертає проблема здібностей. Здібність, на думку С. Л. Рубінштейна [17], представляє собою складне синтетичне утворення особистості, в основі якого лежать генетично обумовлені передумови для його розвитку у вигляді задатків. Загальна обдарованість та спеціальні здібності пов'язані одне з одним, тобто в спеціальних здібностях віддзеркалюється загальна обдарованість. На позиціях природної сторони здібностей, в основі яких закладені анатомо-фізіологічні особливості нервово-мозкового апарату людини, перебували також Б. М. Теплов, В. Д. Небиліцин, Б. Г. Ананьєв, К. К. Платонов, А. Є. Хільченко, В. М. Мясіщев та ін. Тому не можна не погодитись з думкою В. О. Бодрова, що наявні від народження анатомо-фізіологічні відмінності є основою психічних та психологічних відмінностей, які проявляються в тих випадках, коли людина потрапляє в те чи інше оточуюче середовище.

**Висновки.** Отже, багаторічний досвід застосування професійного відбору свідчить про досить високу його соціально-економічну ефективність. Потрібно розуміти, що в сучасних умовах існує певний перелік професій, які пред'являють підвищені вимоги до стану здоров'я кандидата, його психологічних (психофізіологічних) якостей. Особи, які не володіють необхідними показниками здоров'я або визначеними психологічними якостями, не можуть претендувати на зазначені професії. Звичайно це прикро, однак це ще не кінець світу. До того ж робота в професії, яка не відповідає психофізіологічним показникам організму з часом, у кращому випадку, призведе до перевтоми, а в гіршому – і до більш серйозних розладів здоров'я.

Працівники правоохоронних органів змушені виконувати свої професійні обов'язки у складних і непередбачуваних

умовах. Професія правоохоронця відноситься до професії екстремального профілю і, відповідно, пред'являє досить жорсткі професійні вимоги до працівника (кандидата). Необхідність професійного відбору кандидатів на посади до правоохоронних органів продиктована як вимогами професії, так і вимогами самого життя. Адже саме належним чином підібрані працівники зможуть виконувати свої службові обов'язки без шкідливої перенапруги. Критерії професійного відбору мають бути закріплені у відповідних відомчих нормативних актах. На нинішньому етапі значна частина професій у правоохоронних органах країни мають відповідні нормативно закріплені критерії та процедури професійного відбору. Однак, слід зауважити, що останнім часом виникли нові, специфічні професії у правоохоронному середовищі, які також потребують належним чином відібраних працівників, що зможуть успішно та ефективно виконувати професійні функції. Для нових професій не розроблені відповідні критерії професійної придатності а механічно переносяться та використовуються критерії близьких за змістом професій. На жаль, навіть дуже близькі професії не завжди пред'являють аналогічні професійні вимоги до працівника. Отже, із запровадженням, виникненням нових професій у правоохоронній сфері постає і питання наукового пошуку та нормативного закріплення критеріїв професійної придатності кандидатів на відповідні посади. Адже виконання професійних обов'язків працівником, що за своїми особистісними якостями відповідає вимогам професії, принесе набагато більше користі і професії, і працівнику, ніж виконання їх працівником, що змушений переборювати свою, невідповідність вимогам професії. Це призводить до психосоматичних розладів, хвороб і помилок у процесі діяльності.

Саме ці обставини і зумовлюють перспективність подальших наукових розвідок у цьому напрямку.

#### **Список використаних джерел**

1. Резапкина Г. В. Искусственный отбор: пособие для менеджеров по работе с персоналом / Галина Владимировна Резапкина. – М.: Генезис, 2004. – 171 с.
2. Лебедев В. И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах / Владимир Иванович Лебедев. – М.: Юнити-Дана, 2001. – 431 с.
3. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / Константин Маркович Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.

4. Психология: Словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): Монографія / Вадим Іванович Барко. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
6. Корсун С. І. Професійний відбір працівників оперативних підрозділів податкової міліції: психологічні засади: Монографія / С.І. Корсун, Ю.Л. Майдіков. – Коростень: «Триада С», 2010. – 152 с.
7. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник / Е. А. Климов. – М.: Культура и спорт, 1998. – 223 с.
8. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94-95.
9. Police Training Institute (1996). Medal of Integrity. Urbana/Champaign: University of Illinois., Police Training Institute. (1994). Student Honor Code. Urbana/Champaign: University of Illinois.
10. Собчик А.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности: Методическое руководство / Людмила Николаевна Собчик. – М., 2002. – 219 с.
11. Eysenck H. J. The biological basis of personality. – Springfield, Illinois-Thomas, 1967.
12. Eysenck H. J. The structure of human personality. – London: Methuen, 1970.
13. Police Training Institute. (1993). University of Illinois Police Training Institute 1993 Management Plan. Urbana / Champaign: University of Illinois., Police Training Institute. (1994). University of Illinois Police Training Institute 1994 Management Plan. Urbana / Champaign: University of Illinois.
14. Барко В. І. Вступ до проактивного поліцейського управління / В. І. Барко, С. В. Омельченко, Ю. Б. Ірхін. – К.: Ніка-Центр, 2001. – 148 с.
15. Свон П. Полиция США / Питер Свон. – СПб.: Алетейя, 2000. – 134 с.
16. Чарльз М. Т. Современное состояние и перспективы профессиональной подготовки сотрудников полиции (милиции) США и России / М. Т. Чарльз. – СПб.: Алетейя, 2000. – 378 с.
17. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории: проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1976. – 221 с.

The article describes the historical background of professional selection. The analysis of the current state of professional selection and use of scientific criteria and legal approaches to issues of selection is presented. It is found that the emergence of new professions in law enforcement raises the question of scientific research and regulatory consolidation criteria of professional competence of candidates for those positions. After performing professional duties the employee who in their personal qualities meet the requirements of the profession will bring much more benefit than the performance of their employees who have to overcome the personality inadequacy to the profession.

**Key words:** profession, worker, staff recruitment, law enforcement.

*Отримано: 15.09.2012 р.*

УДК 159.92

*О.В.Костюченко*

## **РЕКРЕАЦІЙНІ АСПЕКТИ АКТИВНИХ ТВОРЧИХ МЕТОДІВ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ АКТИВАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ТА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

У статті теоретично обґрунтовано роль активних творчих методів на основі сенсорно-перцептивної активації в системі рекреаційної діяльності. Розглянуто систему творчих і рефлексивних ігрових методів, спрямованих на творче самовираження особистості дитини підліткового або юнацького віку у продуктах творчості власного світосприймання, усвідомлення і ствердження власного «Я».

**Ключові слова:** рекреативність, творча самореалізація, цілісний «Я-образ», творче світосприймання, активні творчі методи.

В статье теоретически обоснована роль активных творческих методов на основе сенсорно-перцептивной активации в системе рекреационной деятельности. Рассмотрена система творческих и рефлексивных игровых методов, направленных на творческое самовыражение личности ребенка подросткового или юношеского возраста в продуктах творчества собственного мировосприятия, осознания и утверждения собственного «Я».

**Ключевые слова:** рекреативность, творческая самореализация, целостный «Я-образ», творческое мировосприятие, активные творческие методы.



***Постановка проблеми та актуальність дослідження.***

Глобальні зміни, що відбуваються на різних рівнях і в різних сферах життєдіяльності, безупинне розширення інформаційного простору сприяють підвищенню активності дітей підліткового юнацького віку в усвідомленні особистісне значущих і світових процесів. Сьогодні, як ніколи, загострюється проблема адаптації й соціалізації, творчої самореалізації та саморозвитку особистості у швидко мінливій сучасній дійсності. Проблема формування творчої особистості підлітково-юнацького віку, включення у певну діяльність для реалізації її творчого потенціалу, необхідність росту її професійної компетенції й інтенсифікація креативних процесів постає у будь-якій педагогічній і психологічній системі, стимулюючи пошук ефективних засобів і методів активізації творчого сприймання та мислення. І це зрозуміло, тому що підвищення вимог соціального середовища до творчого сприймання, гнучкості людського мислення й поведінки, самостійності, готовності розраховувати тільки на самого себе, до відкритості новим формам самореалізації та особистісної життєтворчості ставлять вимогу ефективного впровадження рекреаційних технологій.

Психолого-педагогічне забезпечення рекреації, якщо виходити з того, що рекреація є процесом і засобом відтворення (recreate) людини у фізичному, психічному, культурному, духовному аспектах, може бути розглянутим у рамках кожного із зазначених аспектів. При цьому істотним є розуміння зв'язку рекреативності з реалізацією потенціалів, сутнісних сил особистості – прагненням особистості до відтворення себе до рівня ідеального «Я-образа». Слід сказати, що поліфункціональний характер рекреаційної діяльності дає можливість глибше осягнути і надалі осмислити її зв'язок з творчістю і самореалізацією в культурній, духовній, екзистенціальній діяльності, в реалізації здібностей, прагнень особистості, її потреб у самовиявленні (вияві сутнісних сил), самовдосконаленні, творчому розвитку і т.і. [5].

В аналізі рекреаційної проблеми ми спираємося на дослідження творчої діяльності, у яких вивчалися закономірності творчості (Л.С. Виготський, Я.О. Пономарьов, О.М. Матюшкін та ін.); етапність творчого процесу (В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.А. Роменець та ін.); процес реалізації творчих стратегій та практик (В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, А.Б. Коваленко та ін.), умови становлення творчої особистості та розвитку творчих здібностей (В.В. Клименко, П. Торренс, В.С. Юркевич, В.Є. Чудновський та ін.).

**Мета.** Теоретично проаналізувати рекреаційні аспекти активних творчих методів на основі сенсорно-перцептивного компонента для дітей підлітково-юнацького віку.

**Вклад основного матеріалу.** У структурній моделі творчого потенціалу (В.О. Моляко) значне місце відведено творчому світосприйманню, підвищеній чутливості, вибірковості; динамічності психічних процесів; домінуванню пізнавальних інтересів; допитливості; швидкості у засвоєнні нової інформації, утворенню асоціативних масивів тощо [6].

Для усвідомлення ролі перцепції у творчій самореалізації особистості наведемо висловлювання французького філософа, письменника, драматурга та суспільного діяча Жан-Поля Сартра (Jean-Paul Sartre 21.6.1905 – 15.4.1980): «Важливо не те, що зробили з мене, а те, що я сам зробив з того, що зробили з мене» [sartre.hpsy.ru], яке можна трактувати по-різному, в тому числі так: «Важливо не те, що трапляється, а те, як ти це сприймаєш і перетворюєш». З огляду на вищесказане, ми звертаємо увагу на важливість активації перцептивних компонентів в творчій діяльності, потужний «формувальний потенціал» яких сприяє швидкому та різнобічному розвитку творчих можливостей особистості.

Щодо рекреаційного аспекту, слід назвати дослідження з проблем креативності, яку розуміють як здатність продукувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань (М. Волах, Дж. Гілфорд, Ф. Баррон, С. Медник, В. Сміт, П. Торренс, Я. Пономарьов, Н. Фролов, М.О. Холодна, Е. Ярошевський та інші). Сьогодні креативність є сталою категорією в психологічній науці, визначилися кілька основних аспектів її дослідження: предметно-процесуальний та рефлексивний (процес вирішення творчого завдання); продуктивно-результативний та соціально-управлінський (умови креативного розвитку, самовираження й непрямого управління творчим процесом навчання й виховання).» [2, с. 72]. Під терміном «креативність» ми розуміємо сукупність когнітивних і особистісних якостей, що сприяють прояву й становленню творчості як суб'єктивного, індивідуального стилю діяльності особистості, формуванню творчого світосприймання.

Існує значна кількість методів – стратегій формування й реалізації, розвитку творчої сфери особистості, спрямовані на подолання внутрішніх заборон у відчуттях та сприйманні, поглядах та думках, почуттях та емоціях, у результаті чого відбувається розкріпачення й розвиток індивідуальності, креативності та творчого світосприймання, творча активація. Відомими метода-

ми є такі: «Брейнстормінг» (мозковий штурм) (А. Осборн, 1938) – генерування ідей на основі різноманітних образів сприймання запропонованої проблеми та їхня критична оцінка, вибір такого перцептивного образу, який сприяє знаходженню конкретного рішення поставленої проблеми; «Синектика» (поєднання різно-рідних елементів) (В. Гордон, 1959) полягає у тому, щоб зробити незнайоме знайомим, а звичне далеким, тобто змінити сформований погляд на речі; «Морфологічний аналіз» (Ф. Цвиккі) – виділення в досліджуваному об’єкті основних компонентів (морфологічних осей), які варіюються в різних варіантах; «Майєвтика» (діалоги Сократа) – діалектичні суперечки, постановка питань за певними принципами: проблемності, спрямованості висловлень, відсутності критики, заохочення й активізації перцептивної, пізнавальної та творчої діяльності учасників; групова динаміка (Б.І. Холлеран) у тренінгу спілкування для стимулювання творчих здібностей особистості; метод трансцендентальної медитації (Ф. Трейвіс), запозичений зі східних практик самовдосконалення, використовує деякі ідеї й прийоми, за допомогою чого людина може проникати в несвідому сферу психіки, опановувати власними психічними процесами й станами, що не піддаються свідомій регуляції; знімати стресовий стан й запобігати його появі; метод формування особистісної цілісності (Р. Піві) заснований на застосуванні конкретних технік, близьких до прийому психотерапії й спрямований на зняття внутрішніх бар’єрів на шляху до творчості; метод творчого пошуку КАРУС (стратегія реалізації комбінаторних, реконструюючих і універсальних дій, пошук аналогій) (В.О. Моляко), прийнятний для вирішення проблем у будь-якій сфері творчості: науковій, художній, соціальній, комунікативній, педагогічній та ін.. Адже життя людини взагалі можна розглядати як неперервний процес розв’язування творчих задач. Структура цього процесу складається з певних етапів: 1) знаходження протиріччя; 2) формулювання умови задачі; 3) перевірка задуму шляхом короточасного мисленнєвого експерименту; 4) пошук розв’язків [7, с. 119-135].

Вибір конкретного методу для підвищення ефективності творчого сприймання та мислення обумовлюється характером мети, що має бути досягнута в результаті його застосування. Умовою гарної віддачі будь-якого методу є його застосування до обмеженого кола ситуацій, адекватних його особливостям і можливостям. Становлення творчої особистості тісно пов’язано з формуванням адекватного та точного образу світу, «Я-образу» в системі «Світ» – сукупності психічних процесів, завдяки яким

індивід сприймає та усвідомлює себе як суб'єкт діяльності, створює своє уявлення про себе самого [3]. «Я-образ» є одним з регуляторів, основою вибору особистістю провідної лінії поведінки, базою для виникнення особистих установок. Людина в пізнавально-творчій діяльності не просто «дізнається», «відкриває», але й активно формує себе. Безумовно цінним для формування «Я-образу» є об'єктивне та об'ємне сприймання свого потенційного «Я» через діяльність, у якій органічно переплітаються і існують одне в одному всі види відносин особистості [Є.А. Клімов, 1996].

У залежності від того, який образ приймається педагогічною системою за основу, буде залежати процес виховання та дій з ним. Якщо в її основі покладений образ «Я – творча людина», то у центрі практики виховання та навчання особистості стає організація такої діяльності, яка дає можливість творчого самовираження, реалізації творчого потенціалу, актуалізує потребу в співтворчості з іншими.

Періодом виникнення усвідомленого «Я» здавна вважається підлітковий і юнацький вік, який супроводжується актуалізацією сприймання себе самостійним суб'єктом, зростанням потреби у самопізнанні і саморегуляції, за визначенням багатьох дослідників (Л.І. Анциферова, І.В. Воронюк, Б.С. Ельконін, А.Б. Коваленко, І.С. Кон, О.Т. Саламатова, М.Л. Смульсон та ін.), є останнім сенситивним періодом для розвитку базових компонентів творчого потенціалу. На думку І. Кона, для юності зовнішній, фізичний світ – лише одна з можливостей суб'єктивного досвіду, осередком якого є він сам [4, с.85]. Психологічний простір особистості в юнацькому віці нестійкий, неоднорідний, що загострює сприймання власного «Я», життя, в цілому. В юності екзистенціальні переживання визначають творчі пошуки, спрямовують інтеграцію структурних компонентів «Я-образу» (від тілесних відчуттів до осмислення глобальних суперечностей – наявність буття і не – буття, присутність у житті смерті). [1]. З точки зору Е. Еріксона, юність і дорослість включає поняття ідентичності, що розвивається та поглиблюється, куди входить в тому числі сприйманий та усвідомлений особистістю образ самого себе, почуття особистої тотожності, цілісності «Я», яке формується за рахунок поглиблення рефлексії.

Проектування й ефективна реалізація рекреаційних програм є одним з основних засобів формування цілісного «Я-образу» особистості, враховуючи його різні компоненти: раціонально-когнітивний (особистісний досвід, теоретичні уявлення); емо-

ційно-чуттєвий (емоційне реагування на вияви власного Я); сенсорно-перцептивний (адекватне сприймання сигналів тіла, які формуються на основі «схеми тіла» і доповнюються аудіальними, візуальними та іншими сигналами); мотиваційний (потреба бути творчою особистістю, міра відповідальності, готовність до творчої діяльності на благо свого духовного, душевного та фізичного здоров'я).

Знання цих компонентів дозволяє визначити *такі характеристики позитивного «Я-образу»*: 1) на сенсорно-перцептивному рівні – відчуття бадьорості, здатності до активності, енергійність, адекватність сприймання себе та оточуючого світу; відсутність відчуття чи дискомфорту болю; 2) на емоційно-чуттєвому рівні – позитивні почуття, насолода творчим процесом та від його результатів, адекватна позитивна самооцінка, оптимальний рівень тривожності в проявах власного Я; 3) на раціонально-когнітивному – висока міра поінформованості й компетентності у сфері власного «Я», знання критеріїв «оптимального Я», оптимальної поведінки, основних чинників, що сприяють чи унеможливають власний саме розвиток; 4) на мотиваційному рівні – пріоритетність психологічного, психічного, фізичного здоров'я в індивідуальній системі цінностей, високий рівень внутрішньої мотивації до творчого стилю життя, творчого самовираження [3; 4].

Трансформація образу Я обумовлюється психологічними, культурними, соціальними, економічними, сімейними, освітніми відносинами. Не можна не погодитись з Л.С. Виготським, Г.С. Костюком, що водночас на зміст образу людини впливає культурне середовище, у якому людина вступає в контакт з іншими; характер та зміст діяльності, який вона виконує; стосунки, які в ході цього виникають. Змінивши сприймання людиною самої себе, підвищивши рівень адекватності самооцінки індивіда, привівши у відповідність домагання індивіда з його можливостями, тобто гармонізувавши компоненти образу Я, можна вплинути на установки особистості, на готовність людини поводитись певним чином, змінити провідну лінію її поведінки, розширити поле самореалізації творчого потенціалу та світосприймання.

Застосування творчих і рефлексивних ігрових методів та розвивальних психотехнік у процесі навчання привертало пильну увагу дослідників ще в 70-80-і рр. як у вітчизняній методологічній теорії та практиці ділових й організаційно-діяльнических ігрових технологій (Г.П. Щедровицький, М.Г. Алексєєв, О.С. Анісімов, С.В. Кузнецов, І.М. Семенов та ін.), так і в орга-

нізації різноспрямованих професійних і акмеологічних тренінгах (І.В. Вачков, О.О. Деркач, С.І. Макшанов, М.І. Найдьонов, Л.О. Найдьонова, І.О. Петухова, Г.Ф. Похмелкіна, О.П. Ситніков, С.Ю. Степанов та ін.). В дослідженнях визначено особливості та роль, так званого, «рефлексивного режиму» сприймання та мислення для цілей ефективності навчання, активізації творчих ресурсів особистості у першу чергу, у підлітково-юнацький період становлення засад професіоналізму.

Індивідуальні й групові творчі завдання представляють практично необмежені можливості для самовираження та самореалізації в продуктах творчості, сприйманням, усвідомленням і ствердженням власного «Я». Створювані продукти, об'єктивуючи світосприймання, полегшують процес комунікації й установаження відносин зі значимими іншими (родичами, однолітками й ін.). Інтерес до результатів творчості з боку оточуючих, прийняття ними продуктів творчості підвищують самооцінку й ступінь самосприймання й самоцінності. Процес творчості як дослідження реальності, пізнання нових, раніше схованих від дослідника, сторін і створення продукту, втілює ці відносини.

Психомалюнки, як художньо-графічна рефлексія світу, призначені для відображення, усвідомлення й інтерпретації власних переживань за допомогою образів-символів; пробудження творчих сил, спонтанності, оригінальності, гнучкості, здатності розкриватися. Механізм рефлексії розглядається як процес самоорганізації психічної активності, яка здійснюється на різних рівнях психіки (свідомості, несвідомості) для досягнення в процесі взаємодії людини зі світом синергізму, вона виявляється в побудові і скріпленні меж, їх організації в ході руху до основ власної діяльності. Рефлексія виступає як процес осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який призводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості в різних умовах її існування (Є.В. Бодрова, В.В. Давидов, О.З. Зак, В.Е. Мільман, Н.І. Поливанова, В.Г. Романко).

Наведемо *приклад активних методів* роботи з учасниками різного віку. До них увійшли відомі вправи, завдання, доповнені автором, а також оригінальні розробки. Дуже важливо, щоб за бажанням ознайомитись з малюнками інших та ознайомити зі своїми, була надана така можливість. Коли кількість учасників становить більше 20 чоловік, бажаним пропонується залишити свої малюнки на парті, а іншим, уважно роздивляючись, поставити позначки біля найцікавіших («!»), зрозумілих («+»), незрозумілих («?»), подібних («=») образів.

У творчих завданнях пропонується зобразити власне «Я-реальне» (яким я себе знаю, відчуваю, сприймаю) та «Я-ідеальне» (яким я бажаю і намагаюся стати) через елементи фізичного світу, використовуючи: зображення фруктів, злаків, квітів, овочів; у вигляді будь-якого куточка на Землі чи явища природи; будь-якої споруди, дати символічну назву (напр., «Будинок радості», «Стадіон здоров'я», «Порядок»).

Використовуючи тільки зображення п'яти геометричних фігур – коло, квадрат, зигзаг, трикутник, прямокутник (у будь-якій кількості, просторовому зображенні, розмірі) – пропонується «відчутти форму» і зобразити наступні поняття: «Я», «Я-людина», «Я-студент», «Я-професіонал», «Я-ідеальне», «Я в цьому світі», «Світ, в якому я живу» тощо. Далі, враховуючи інтерпретацію цих геометричних фігур за психогіометричним тестом (С.Деллінгер, 1989) (трикутник – лідерські якості: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, організаторські здібності; квадрат – працелюбність, відповідальність, дотримання правил і законів, ретельність; прямокутник – невизначеність, потреба в постійних змінах, невдоволеність теперішнім; коло – дружелюбність, зацікавленість в міжособистісних стосунках; зигзаг – розвинена інтуїція, оригінальність, винахідливість, спрямованість на майбутнє), потрібно знову відобразити вищевказані образи в малюнковій композиції, присвоївши кожному з символічних зображень назву.

Намалювати: 1) скарбничку, яка вміщує такі безцінні скарби, як особистісні цінності: наприклад, особливості характеру та зовнішності, ставлення до інших, оточуючого світу тощо; цінності цього світу: наприклад, безмежність, краса, комфорт тощо; цінності інших: підтримка, схвалення, застереження тощо. Причому кожний скарб (певна особливість) умовно, символічно позначається (форма, колір, розмір, обсяг) і розташовується в певному місці скарбнички (на поверхні, в середині, схована тощо); 2) у трьох колах, намальованих за типом «матрьошка», частково розподілити співвідношення стимулів творчості, творчого самовираження: у зовнішньому колі – зовнішні: візуальні, аудіальні, тактильні, нюхові, температурні тощо; у середньому – соціальні фактори, напр., особливості інших людей, груп, традиції тощо; у внутрішньому колі – складові власного Я.

*В ігрових вправах* пропонується: 1) «Футболка» – намалювати (зробити аплікацію) футболку з написом, де відобразяться власні інтереси, потреби, можливості, особливості; після чого вгадуються автори «футболка» та їх наміри, з'ясовується, які відчуття можуть виникнути, коли одягаєш цю футболку, як



сприймають інші; на завершення – хазяїн «футболки» розповідає «історію своєї футболки»; 2) «Формула» – «перевтілитися» в математиків і створити формули, які досить точно описують: власну особистість, зокрема інтереси, здібності, потреби, якості; Світ та Інших; 3) «Перевтілення» – перевтілитися в якийсь об'єкт матеріального світу, який необхідно зобразити на аркуші паперу або у вигляді скульптури; за «скульптурним зображенням» потрібно вгадати скульптора та його наміри; 4) «Скульптура» – «ліпляться» фігури: «Я», «Світ» та «Інші»: розум, почуття, тіло, використовуючи учасників гри; після цього інтерпретуються, даються назви. «Складові» скульптури (учасники гри) повідомляють про власну комфортність, взаємозалежність, можливість співробітничати, підкорятися; 5) «Якості» – кожному пропонується назвати й зобразити ті якості, особливості поведінки, які стимулюють до творчості, створення нового, нестандартного; допомагають жити в мінливому світі; утруднюють життя в мінливому світі; 6) «Рішення проблеми» – кожному потрібно вибрати особисту проблему, та, концентруючись на запропонованих образах, встановити між ними якнайбільше зв'язків; 7) «Асоціація» – зобразити або записати колір, мелодію, предмет тощо, з яким асоціюється власне «Я», визначити три спільні якості. Задаючи питання на асоціації: «На який колір схожий?», «На яку пісню?», «На який жанр кінофільмів?», «На який продукт харчування?», «На яке явище або куточок природи?» і т.п., можна виказувати особливості сприймання інших; 7) «Формування характеру» – створюються 5 груп: образотворче мистецтво (колаж, фрески, діорама, серія малюнків тощо); засоби масової інформації (радіо, телеінтерв'ю, реклама, брошура туристської агенції тощо); драматичне мистецтво (сценка, пантоміма, виразне читання вголос тощо); музичне мистецтво (пісня на популярний мотив з новими словами, пісня на власну музику та слова, танець тощо); літературне мистецтво (вірш, байка, есе, коротке оповідання, діалог тощо). Кожна група має розкрити і представити свою рису характеру, використовуючи вказану їм творчу форму. П'ять найважливіших рис характеру, презентованих у різних творчих формах, створять різнобічну картину цілісної особистості. Риси: заслуговує на довіру, виявляє повагу до інших людей, має почуття відповідальності; виявляє порядність, справедливість і турботу про інших людей; є справжнім громадянином, творча особистість.

Зауважимо ще на одному засобі включення перцептування в творчому самовираженні, це – іграшки й матеріал, які також допомагають діагностувати особливості особистості, в залежності

від того, що саме обирається. Якщо з реального життя: лялькове сімейство, ляльковий будиночок уможливають безпосереднє вираження дитиною; машинки, човни важливі для впертої, тривожної, сором'язливої або замкнутої дитини – немає необхідності виражати свої почуття; відреагувати на агресію допоможуть: солдатики, крокодил, рушниця, глина (її можна м'яти, бити, шпурляти, енергійно розгортати, із силою розривати на шматки, виліпити якісь фігурки); для творчого самовираження й послаблення емоцій – пісок і вода як неструктуроване середовище для гри; кубики, палітра й фарби. Куклорекреація заснована на процесах власної ідентифікації з улюбленими героями. Пізнаючи реальний світ, його соціальні зв'язки й відносини, активно проектується перейняти досвід у специфічну ігрову ситуацію. Процес проходить два етапи: виготовлення ляльок (ляльки-маріонетки, пальчикові, тіньові мотузкові, площинні, рукавичні, об'ємні); використання ляльок для відреагування значущих емоційних станів.

**Висновки.** Узагальнюючи розглянуте вище, можна зробити такий висновок: формування цілісного «Я-образу» дітей підлітково-юнацького віку є передумовою пізнання та розкриття творчого потенціалу у ситуативно нестимульованій та стимульованій продуктивній діяльності. Творчі методи в контексті рекреаційної діяльності комплексно впливають на фізіологічну, емоційну, інтелектуальну, особистісну та соціальну сфери особистості підлітка та юнака, на формування її ціннісних орієнтацій, моральної, вольової та творчої сфери, реалізації адаптивних і творчих можливостей у будь-якій дійсній реальності на основі таких компонентів: сенсорно-перцептивний; раціонально-когнітивний; емоційно-чуттєвий; мотиваційний.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г.С. Возрастная психология: [Уч. пособ.]. / Г.М. Андреева – М.: Академия; Раритет, 1997.
2. Єрмола А.М. Креативність в основі моніторингу/ А.М. Єрмола// Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №8. – С.71-72.
3. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон// Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С.12-15.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: [Кн. для учителя] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
5. Костюченко О.В. Основні напрями психологічного дослідження адаптації та рекреації у контексті психічного

- здоров'я/ О.В.Костюченко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць/ за ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип.10. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2010. – 460 с. – С.154-161.
6. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2-9.
  7. Моляко В.А. Творческая конструктология. Пролегомены / В.А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.

The article reviews the role of active creative methods is reasonable on the basis of the perceptual activating in the system of recreational activity. The system of the creative and reflexive playing methods, sent to the creative self-expression of personality of f child of juvenile and youth age in foods of work of own perception of the world, realization and claim of own «Ego», is considered.

**Keywords:** recreation, creative self-realization, integral «I-image», creative perception of the world. active creative methods.

УДК 159.923

*С.Б.Кузікова*

## **Уявлення про саморозвиток особистості в зарубіжних психологічних теоріях**

У статті зроблено огляд поглядів на природу й механізми існування людини в зарубіжній психології. Проаналізовано уявлення про саморозвиток особистості у теоріях гуманістичного напрямку, в яких відсутні психологічні категоріальні побудови, оскільки не ставилося завдання створення теоретико-методологічних розробок. Встановлено, що їм властиве розуміння саморозвитку (самоактуалізації) як вродженої властивості людини, хоча не викликає сумнівів, що глибинна суть людської природи неоднозначна у своїх проявах. При цьому орієнтація на розвиток особистості та її потенціал у розробках гуманістичного спрямування, безумовно, сприяє вирішенню багатьох проблем сучасної психології. Акцентовано на самоактуалізації як концепції розвитку людини, що ґрунтується на ідеї опори на саморозвиток і самоорганізацію.

**Ключові слова:** особистісне зростання, індивідуація, конгруентність, автономія, самоідентичність, базові потреби, самоактуалізація, саморозвиток.

В статті оцінюються взгляды на природу и механизмы существования человека в зарубежной психологии. Проанализированы представления о саморазвитии личности в теориях гуманистического направления, в которых отсутствуют психологические категориальные построения, поскольку не ставилась задача создания теоретико-методологических разработок. Установлено, что им присуще понимание саморазвития (самоактуализации) как врожденного свойства человека, хотя не вызывает сомнений, что глубинная суть человеческой природы неоднозначна в своих проявлениях. При этом ориентация на развитие личности и ее потенциал в разработках гуманистического направления, безусловно, способствует решению многих проблем современной психологии. Акцентировано на самоактуализации как концепции развития человека, основанную на идее опоры на саморазвитие и самоорганизацию.

**Ключевые слова:** личностный рост, индивидуации, конгруэнтность, автономия, самоидентичность, базовые потребности, самоактуализация, саморазвитие.

**Постановка проблеми.** Сьогодні як у суспільстві, так і в насі відроджується інтерес до внутрішнього світу людини, її духовного життя, потенцій та їх реалізації в життєдіяльності. Епоха соціальних змін і криз, складні умови суспільного життя як ніколи вимагають від кожної людини вибору оптимальної життєвої лінії, розкриття всіх можливостей, збереження цілісності внутрішнього світу та його вдосконалення в гармонії із собою, іншими людьми і життям у цілому. У понятті «саморозвиток» найбільш яскраво відображається міра участі людини у власній життєтворчості.

**Метою** статті є висвітлення уявлень про саморозвиток у зарубіжних теоріях, орієнтованих на норми гуманістичного пізнання. Пріоритет у нашому аналізі ми віддаємо самоактуалізації як концепції розвитку людини й суспільства, що ґрунтується на ідеї опори на саморозвиток і самоорганізацію. А це, у свою чергу, передбачає максимально ефективне використання людиною всієї сукупності своїх сил, здібностей, навичок та інших ресурсів (самості) у своїй індивідуально неповторній ситуації з метою досягнення зовнішньої і внутрішньої синергії.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «саморозвиток» почав використовувати у своїх роботах з психології особистості А. Адлер. На його думку, люди передусім прагнуть до переваги, що є фундаментальним законом людського життя. Перевагу Адлер розумів як досягнення найбільшого з можливого. Таке праг-

нення є вродженим, тому що це і є саме життя, це «щось, без чого життя людини неможливо уявити» [9, р. 104]. «Жити – означає розвиватися» [10, р. 31]. Слід зазначити, що Адлер робить акцент на соціальних детермінантах саморозвитку особистості, розглядаючи індивіда як творче і самовизначальне ціле з урахуванням його індивідуальної суб'єктності. Крім того, він визнавав, що людина має самосвідомість і здатна планувати свої дії, керувати ними, усвідомлюючи значення своїх дій для власного саморозвитку. За А. Адлером, людина сама творить свою особистість. Маючи креативне «Я», людина ставить перед собою мету і визначає шляхи її досягнення. Проте, мета суб'єктивна, вона існує «тут і тепер» і може бути недосяжною, фікцією. Все-таки мета є реальним стимулом. За допомогою креативного «Я» інтерпретується, осмислюється досвід організму і, перш за все, вишукється досвід у здійсненні життєвого стилю, унікального для людини.

А. Адлер вважає «Я» центральним елементом усієї життєвої стратегії особистості та її «життєвого стилю». Елементом, найбільш близьким за своїм змістом до самості, в концепції Адлера є «творча сила Я» (у деяких перекладах – творче «Я»). М.Г. Ярошевський підкреслює, що ця ідея про «творче Я», яке являє собою «індивідуалізовану систему, що може змінювати напрям розвитку особистості, інтерпретуючи життєвий досвід людини й надаючи йому життєвого сенсу», є найважливішим внеском Адлера у психологію [8, с. 278]. Крім того, Адлер вважає, що «Я» здійснює пошуки такого досвіду, який може допомогти людині в здійсненні її власного, унікального стилю життя. Творча сила «Я» в індивідуальній психології не є генетично зумовленою або інтеріоризованою із середовища. Це емерджентна властивість, якої набуває людина в боротьбі зі сформованим у дитинстві «життєвим стилем», «комплексом меншовартості». Ця боротьба відбувається при вирішенні проблем «любові, дружби і роботи», тобто в повсякденній практиці життя, в активній взаємодії із соціумом. Набута в боротьбі творча сила «Я» робить життя людини індивідуальним та неповторним, дозволяє замість фіктивних цілей ставити перед собою реальні. Останнє, у свою чергу, зумовлює зростання й розвиток у напрямі «досконалості», що не знає меж.

Якщо А. Адлер підкреслював зовнішній характер життєвих завдань (робота, дружба і любов), вирішення яких приводить до вдосконалення, то К. Юнг наголошував на існуванні тенденцій до індивідуації або саморозвитку в природі людини [7, с. 209]. За

Юнгом особистісне зростання означає розширення знань про світ і про себе, поєднання свідомості та несвідомого.

Поняття «саморозвиток» (частіше «самореалізація», «самоактуалізація») використовується в роботах таких зарубіжних психологів гуманістичного напрямку, як К. Роджерс, Е. Фромм, А. Маслоу. Контекстуальний аналіз психологічних теорій дозволяє виявити ряд сутнісних особливостей, що вкладаються в поняття особистісного саморозвитку, і дати певне уявлення про його можливі рушійні сили.

Методологічні принципи, на яких розвивалася гуманістична психологія, були розроблені К. Левінім, К. Гольдштейном і Г. Оллпортом.

Розвиток і становлення людини розуміються в концепції К. Левіна як динамічний процес, за сприятливого перебігу якого людина набуває здатності виходити за межі «сьогохвилинної» життєвої ситуації через розвиток часової перспективи уявлень про життя. Наголосимо на концептуальній для нашого дослідження думці К. Левіна. У дитини часова перспектива вкрай мала, у дорослого вона повинна збільшуватися, дозволяючи все більшою мірою детермінувати поведінку не тільки минулим, але й переважно необхідним майбутнім. К. Левін пише, що коли дитина безпорадна перед впливами наявної ситуації, то, дорослішаючи, вона здобуває можливість протиставляти себе ситуації, ставати «над ситуацією», при цьому зростає дистанція між «его» і середовищем. Доросла людина здатна сприймати конкретне фізичне середовище як ту чи іншу психологічну ситуацію залежно від своїх потреб, цілей, прагнень у даний момент [2].

Слушною для нас є також думка К. Левіна про те, що найважливішим чинником організації поведінки дорослої людини є «наявність однієї провідної ідеї, яка контролює і керує більш конкретними видами діяльності. Цією провідною ідеєю може бути основний задум або досягнення мети» [2]. У міру розвитку суб'єктивна забарвленість у сприйнятті середовища поступається місцем реалістичності. З теорії Левіна У. Томас вивів уявлення про «визначальну ситуацію», а Р. Мертон – про «пророцтво, що самовиконується». Загалом звідси виникли майже всі подальші теоретичні уявлення американської психології про те, що людина не тільки реагує на ту чи іншу ситуацію, але, більше того, сама створює той світ, у якому живе.

Великою роботою, яка містить багато ідей, що розроблялися пізніше гуманістичною психологією, була книга Г. Оллпорта «Особистість: психологічна інтерпретація» (1937). Г. Оллпорт виклав

у ній теорію, згідно з якою особистість є відкритою психофізіологічною системою, особливістю якої є прагнення до реалізації свого життєвого потенціалу [4]. Особистість, за Оллпортом, – це динамічна організація всередині індивіда особливих мотиваційних систем, настанов і особистісних рис, які визначають унікальність його взаємодії із середовищем. «Риси» особистості є результатом її становлення; вони набувають автономії відносно цього процесу і разом із тим стають внутрішнім регулятором, що об'єднує різні сторони психічного світу особистості, виявляють значення узагальненого принципу її життєдіяльності. Спорідненими з поняттям «риси» Г. Оллпорт вважав: «его–систему» К. Коффки; «загальну настанову» і «генералізовану звичку» Дж. Дьюї; «ідеал» і «спосіб пристосування» К. Левіна; «інтегровану потребу» Г. Мюррея, «схильність» О.Ф. Лазурського; «стиль життя» А. Адлера. У нашому дослідженні – це стиль життя і особистісна характеристика людини: ціннісна орієнтація на саморозвиток [1].

Значущими в контексті становлення суб'єкта саморозвитку є розробки Е. Еріксона стосовно формування ідентичності особистості. Розвиток особистості досліджується Еріксоном через поняття «ідентичність», що означає переживання тотожності людини самій собі. Сила одержаної індивідуальної ідентичності дозволяє подолати обмеження групової ідентичності. Ідентичність у більш строгому формулюванні – це «... твердо засвоєний і особистісно прийнятий образ себе у всьому багатстві взаємин особистості з навколишнім світом, почуття адекватності і стабільного володіння особистістю власним «Я» незалежно від змін «Я» і ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, які виникають на кожному етапі її розвитку» [6, с. 12]. Набуття ідентичності дає людині сили для дій у тих проблемних ситуаціях, де успіх не гарантований, сприяє формуванню багатокрових стратегій досягнення мети.

На думку Е. Еріксона, особистісні проблеми виникають при незакінченому синтезі, коли залишається кілька незавершених схем самосприйняття й сприйняття життя. У цьому випадку людина може намагатися жити за кількома непов'язаними схемами відразу, що, як мінімум, призведе її до неминучого розчарування, ускладнить саморозвиток. Необхідно зазначити й інше. Швидкі зміни в соціумі дійсно роблять будь-який гештальт картини світу і уявлення про себе принципово незавершеними, звідси впливає принципова проблематичність життя. Отже, розвиток людини не починається і не закінчується здобуттям тієї чи іншої форми ідентичності, яка необхідна лише як опора для са-



мого себе – людини, що живе «тут-і-тепер», в поточний момент часу. Важливу роль тут відіграє формування самоідентичності, яке, на думку Еріксона, може бути успішним під час набуття фундаментальних життєвих цінностей (реалізації завдань розвитку) на кожній стадії становлення особистості. Основні конфлікти на кожній стадії розвитку за Е. Еріксоном: довіра – недовіра; автономія (незалежність) – сумніви, невпевненість; ініціатива – почуття провини; компетентність – неповноцінність; самоідентичність – рольова невизначеність; близькість – самотність; творчість – стагнація; цілісність Его – відчай, страх перед смертю [7].

Проблематичність розвитку особистості Еріксон пов'язується не тільки з труднощами подолання наслідків незадовільного вирішення проблем на попередніх стадіях, але, насамперед, із проблемами, які ставить перед людиною швидка зміна соціальної ситуації, коли раніше накопичені досягнення, використання набутого раніше досвіду виявляються не тільки марними, але і небезпечними. Як бачимо, постає питання про незмінне і змінне в особистості та про межі змін при збереженні самості особистості.

Близькі до цього, з нашого погляду, питання про автономність і суверенність особистості. В нашому дослідженні ідентифікацію ми визначили як один із механізмів саморозвитку, а цілісність, опрацьованість, автономність «Я» вважаємо умовою саморозвитку особистості і його психологічним ресурсом [1].

Для з'ясування умов мотиваційної готовності людини до саморозвитку звернемося до особистісно-центрованої концепції К. Роджерса [5], в якій автор надавав великого значення мотиваційній силі, тенденції самоактуалізації, яка позитивно діє на вдосконалення особистісних характеристик. Прагнення до самоактуалізації психолог вважав уродженим і розглядав як «центральне джерело енергії в організмі людини» [5, с. 123]. На думку психолога, тенденція актуалізації націлена не стільки на збереження життєвих процесів і пошук комфортного стану, скільки на підвищення напруги, на потребу саморозвитку. «Людиною керує процес зростання, – пише К. Роджерс, – в якому її особистий потенціал приводиться до реалізації, і в цьому сутність життя» [5, с. 124].

К. Роджерс зазначає, що тенденція руху вперед реалізується тільки за умови ясного сприйняття та адекватної символізації людиною своїх виборів, перевірки своїх гіпотез, розрізнення нею прогресивної і регресивної поведінки. Як індикатор таких умов, як міру відповідності К. Роджерс використовує поняття «кон-

груєнтність – неконгруєнтність». В основі такого поняття знаходиться уявлення про граничний сенс мети людини як бажання стати «собою». Неконгруєнтність виражається в прояві феноменології (переживаннях, почуттях, цінностях) тривоги, загрози. Конгруєнтність відповідає адекватності, гармонійності.

Даючи оцінку особистісних характеристик, автор використовує термін «повноцінно функціонуюча людина», вважаючи, що такі люди активно реалізують свій потенціал, свої здібності і задатки, прямують до висот самопізнання, відкривають нові сфери своїх переживань. Головною характеристикою таких людей К. Роджерс вважає «відкритість до переживань». Ці характеристики, на наш погляд, можна порівняти із чутливістю юнацького (студентського) віку. Молоді люди більшою мірою відкриті тілесним і духовним переживанням, здатні слухати себе, відчувати у собі сферу вісцеральних, сенсомоторних, когнітивних і емоційних переживань, усвідомлювати свої наміри й почуття, свідомо прогнозувати їхній розвиток.

Для «повноцінно функціонуючої людини», вважає К. Роджерсом, під час вибору поведінки, практичних дій і вчинків характерна опора не на соціальні норми, думки інших людей, тобто зовнішній вплив, а на «організмичну довіру» до себе, на своє власне сприйняття того, що відбувається, своє бачення та особисте відповідальне ставлення до навколишнього світу, тобто опора на внутрішні відчуття й власний світогляд як основу практичних дій. Зміцнення довіри до організму (К. Роджерс), «цілісне організмичне відчуття ситуації» [5, с. 64] психолог вважає сенсовірним аспектом цілісного саморозвитку, що виділяє пріоритетність внутрішнього самопочуття, власної інтуїції людини над зовнішнім впливом.

Важливими вважаємо ще кілька позицій теорії К. Роджерса: поведінку можна оцінити, тільки якщо звертатися до людини як інтегрованої, цілісної; на поведінку людини істотно впливає те, як вона прогнозує своє майбутнє, звідси – важливість вивчення особистості в контексті «сьогодення – майбутнє». Розбіжність між Я-ідеальним і Я-реальним сприяє саморозвитку, самовдосконаленню. Однак значні розбіжності можуть стати перешкодою, оскільки супроводжуються гострим почуттям незадоволеності, яке може блокувати й перекручувати наміри, привносячи неконгруєнтність.

Уявлення про саморозвиток міститься і в роботах Е. Фромма. Перш за все, під істинно людською орієнтацією Фромм розуміє орієнтацію на буття як на продуктивне використання своїх здібностей у єднанні зі світом. На його думку, здатність до са-

морозвитку притаманна кожній людині і передбачає наявність продуктивної активності. «Розуміння людської душі має ґрунтуватися на аналізі людських потреб, що виростають з умов існування» [12, с. 25]. Такими потребами Е. Фромм вважає: потребу у встановленні зв'язків, потребу в трансцендентності, потребу в корінні, потребу в ідентичності, потребу в системі орієнтації.

Е. Фромм особливо відзначав важливість позитивної свободи особистості – свободи, яка поєднує належність до світу й незалежність від нього. Позитивна свобода передбачає спонтанну активність у житті, коли людина діє відповідно до своєї внутрішньої природи, використовуючи як ключові компоненти любов і працю. Фромм, так само, як і Адлер, поділяє думку про те, що людина творить своє життя сама і прагне до найбільших досягнень (продуктивності, за Е. Фроммом), та, як і Роджерс, розглядає єднання зі світом в контексті конгруентності.

Отже, саморозвиток, за Фроммом, як і за Адлером, має соціально детермінований характер. Невід'ємним атрибутом, за Е. Фроммом, є «продуктивна самореалізація», що передбачає «бути» замість «здаватися» і «мати» («володіти»). Це схоже з поглядами А. Маслоу про те, що тенденція до самоактуалізації передбачає пріоритет Б-цінностей (бутєвих цінностей, мета потреб). Така позиція близька і до поглядів А. Адлера: людина прагне до вищості як до досягнення більшого з можливого. На думку А. Маслоу, це вищі рівні потреб: потреби в самоповазі, потреби в досягненні вищих мета цінностей (Істини, Добра, Справедливості, Краси і т.д.), оскільки самоактуалізація (тобто реалізація бажання людини бути такою, якою вона може стати) – це досягнення вершини потенціалу.

Теоретик організмичного напрямку К. Гольдштейн стверджував, що самоактуалізація є основним і, по суті, єдиним мотивом організму, основою його розвитку і вдосконалення, творчої тенденції людської природи [13]. Здоровим організмом є той, у якого «тенденція до самоактуалізації діє зсередини і який долає труднощі, що виникають через зіткнення із зовнішнім світом, не на основі тривоги, але завдяки радості перемоги» [13, с. 305]. Встановлення узгодженості із середовищем полягає в опануванні або пристосуванні до нього. При значному розриві між цілями і реаліями середовища організм змушений відмовлятися від деяких цілей і намагатися самоактуалізуватися на більш низькому рівні. Зміна організму, викликана стимулами середовища, через певний час нівелюється, і відновлюється відповідність природі організму.

Система «організм – середовище», що була предметом досліджень К. Роджерса і К. Гольдштейна, осмислюється також у роботах А. Анг'яла як багатовимірна в контексті саморозвитку особистості. Анг'ял, як і Гольдштейн, дотримується холистично-динамічної точки зору. Згідно з поглядами Анг'яла [11], саморозвиток відбувається в трьох вимірах особистості. Людина розвиває глибинні потреби і, відповідно, більш досконалі патерни, що їх задовольняють (вертикальний вимір). Розвиток полягає в зростаючій ефективності і продуктивності (прогресивний вимір), що виражається в знаходженні коротшого шляху до цілей та мінімізації витрат. Поліпшується координація, збільшується багатогранність поведінки людини (горизонтальний вимір). Саморозвиток характеризується гармонійним зростанням у трьох напрямках.

Тенденція саморозвитку, за А. Анг'ялом, полягає в поєднанні фаз входу і виходу. Людина є відкритою системою, поєднання даних фаз означає асиміляцію середовища, що слугує базою для автономії (самодетермінації) (фаза входу) і продуктивності – база для гомонії (прагнення до відповідності середовища) (фаза виходу). Анг'ял описує розвиток у термінах «біосфери» та її динаміки. Він вважає, що існує напруга між полюсом середовища і полюсом організму (енергія біосфери), оскільки середовище «тягне» у свій бік, а організм – у свій. Тенденція автономії проявляється в тому, що людина намагається задовольнити свої інтереси, підпорядковуючи їм середовище. Автономія досягається різними шляхами: прагненням до переваги, досягнень, надбань і т.д. Тенденція гомонії полягає в прагненні брати участь, відповідати середовищним феноменам, що спонукає людину на любов (до людей, природи і т.д.). Іншими словами, саморозвиток людини полягає в тому, що вона бере і віддає, розвиваючи свою біосферу (організм і середовище).

Отже, саморозвиток полягає в зростанні автономії і гомонії (провідний системний принцип біосфери) та їх поєднанні (фази входу і виходу), що сприяє зростанню у напрямі розвитку глибинних потреб і способів їх задоволення, у зростанні ефективності та продуктивності, поліпшенні координації і збільшенні багатогранності поведінки. На теорію А. Анг'яла ми спиралися при розробці моделі психологічного простору саморозвитку особистості [1].

Як ми зазначали вище, уявлення про саморозвиток у зарубіжній психології складалося, в основному, в рамках гуманістичного напрямку з опорою на філософські погляди. Нами вже згадувалася концепція А. Маслоу, що базується на холистично-

динамічній позиції (А. Анг'ял, К. Гольдштейн) і отримала широкий резонанс серед психологів завдяки оптимістичному підходу до людини та її можливостей.

А. Маслоу зазначає, що людина має вроджені потреби, здібності. Деякі з них індивідуально унікальні. Здоровий, нормальний і бажаний розвиток полягає в актуалізації цієї природи, в реалізації цих можливостей. Деструктивною людина стає в результаті фрустрації або незадоволення основних потреб. Відмова від становлення, розвитку і заперечення можливостей повноцінного людського існування обмежують можливості людини жити максимально насиченим життям, найкращим чином виявити свої здібності, зробити щось значуще в житті.

Згідно з Маслоу, людина, що самоактуалізується, здатна прийняти життєвий виклик і створити гідне життя, повне сенсу. Автор особливо відзначав творчість як універсальну характеристику самоактуалізованої людини, що веде до всіх форм самовираження.

А. Маслоу розглядає людину як «істоту, що бажає». Людина мотивована на пошук особистих цілей, що робить її життя значущим і осмисленим. При задоволенні однієї потреби актуалізується інша і т.д. Згідно з концепцією А. Маслоу, потреби людини вроджені, вони мають ієрархічну структуру. Ієрархія потреб у порядку їх домінування включає потреби: фізіологічні, безпеки і захисту, належності і любові, самоповаги, самоактуалізації. Однак людина може бути одночасно мотивованою потребами різного рівня. Автор розрізняє базові потреби й метапотреби. Базові потреби знаходяться на нижньому та середньому рівнях ієрархії. Метапотреби, на відміну від базових, не мають ієрархії, вони можуть взаємозамінюватися. Коли не задовольняються метапотреби, людина вважає своє життя безглуздом, вона хворіє, відчуваючи відчуженість і апатію, стає циніком. А. Маслоу це називав метапатологією.

Маслоу виділяє дефіцитарні мотиви і мотиви зростання. До дефіцитарних мотивів він відносить, передусім, низькорівневі потреби, особливо фізіологічні вимоги та вимоги безпеки. Дефіцитарні мотиви виникають при спробі змінити існуючі умови, що сприймаються як фруструючі, такі, що викликають напругу. Мотиви зростання мають більш віддалені цілі і покликані реалізувати метапотреби. Задоволення дефіцитарних потреб веде до зменшення напруги, метапотреб – до збільшення напруги. На думку А. Маслоу, дефіцитарне життя (Д-життя) характеризується відмовою ставитися до чогось серйозно, прагненням займатися речами нескладними, але приємними, рутинністю. Буттєве життя, або метажиття (Б-життя), Маслоу визначає як зусилля,

ривок у максимальному використанні своїх здібностей. Досягнення Б-цінностей викликає щасливі і бентежні моменти буття – моменти найвищої зрілості, індивідуальності і наповненості. Людина досягає вершинних (пікових) переживань. Втрачається почуття часу і місця. Людина вважає, що сталося щось дуже значне й цінне. Маслоу наводить такі характеристики самоактуалізованих людей: більш ефективно сприйняття реальності, прийняття себе, інших і природи, безпосередність, простота і природність, центрованість на проблемі, незалежність, потреба в усамітненості, автономія, свіжість сприйняття, вершинні переживання, суспільний інтерес, глибокі міжособистісні відносини, демократичний характер, розмежування засобів і цілей, філософське почуття гумору, креативність, опір окультуренню [3].

**Висновки.** Ми розглянули уявлення про саморозвиток особистості в зарубіжних психологічних теоріях (А. Адлер, А. Анг'ял, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм), які переважно мають описовий (феноменологічний) характер і базуються на гуманістичному підході. Підкреслимо, що вони спираються на філософські уявлення про саморозвиток особистості і не позначають власне психологічну сутність уявлень про саморозвиток, характерних для рівня сучасної психологічної науки. У них відсутні психологічні категоріальні побудови, оскільки не ставилося завдання створення теоретико-методологічних розробок. Усім властиве розуміння саморозвитку (самоактуалізації) як вродженої властивості людини, хоча не викликає сумнівів те, що глибинна суть людської природи неоднозначна у своїх проявах. При цьому орієнтація на розвиток особистості та її потенціал у розробках гуманістичного спрямування, безумовно, сприяє вирішенню багатьох проблем сучасної психології.

#### Список використаних джерел

1. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен, 2012. – 410 с.
2. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 368 с. (Серия : Мастерская психологии и психотерапии).
3. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Религии, ценности и пик-переживания / А. Маслоу. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
4. Оллпорт Г. Становление личности. Авторский сборник // Гордон Оллпорт. – М. : Смысл, 2002. – 464 с. (Серия : Живая классика)

5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Р. Роджерс. – М. : Изд-во «Эксмо–Пресс», 2001. – 416 с.
6. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / /Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В.Толстых. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
7. Юнг К. О становлении личности/ К. Г. Юнг // Структура психики и процесс индивидуации. – М. : Наука, 1996. – С. 207–219. (Памятники психологической мысли).
8. Ярошевский М. Г. История психологии. От античности до середины XX века / М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
9. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation in selections from his writings / A. Adler ; edited by Heinz L. Ansbacher and Rowena R. Ansbacher. – New York, N.Y. : Basic Books, Inc., Publishers, 1956. – 503 p.
10. Adler A. On the Origin of the Striving for Superiority and of Social Interest / A. Adler // Superiority and Social Interest. 2nd ed. Evanston (IL) : Northwestern Univ. Press, 1970. – P. 29–40.
11. Angyal A. Foundations for a science of personality / A. Angyal. – N.Y. : Commonwealth Fund, 1941. – 398 p.
12. Fromm E. The sane society / E. Fromm. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1955.
13. Goldstein K. Human nature in the light of psychopathology / K. Goldstein. – Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1940. – 258 p.

The article discusses the views upon the nature and mechanisms of human existence in the foreign psychology. The concept of self-development in humanistic theories of personality is analyzed. It focuses on self-actualization as the concept of human development based on the idea of relying on self-development and self-organization, where there are no psychological categorial construction, since there were task to create a theoretical and methodological developments. It was found that they tend to self-understanding (self-actualization) as innate properties of man, although there is no doubt that the deep essence of human nature is ambiguous in its manifestations. This focus on personal development and its potential in the development of humanistic theories certainly helps solve many problems of modern psychology.

**Key words:** personal growth, individuation, congruence, autonomy, self-identity, basic needs, self-actualization, self-development.

*Отримано: 5.09.2012 р.*



Ю.Ю.Курілов, І.В.Данилюк

*«Якщо двері сприйняття чисті,  
то речі постають такими,  
які вони є – нескінченними»  
Вільям Блейк*

## НЕСВІДОМЕ ЯК ДЖЕРЕЛО ПІЗНАННЯ ЗЛОЧИНУ

Теоретичною засадою, від якої відштовхується це дослідження, є психологічна теорія походження держави та права. За дослідницький метод обрано науковий психоаналіз. У роботі досліджено несвідоме явище злочину, бунту, держави та влади. На основі результатів дослідження зроблено загальні висновки щодо тем дослідження, основ філософії та науки взагалі.

**Ключові слова:** раціоналізм, діалектика, метод, пізнання, сприйняття, несвідоме, науковий психоаналіз, психологічна теорія походження держави і права, злочин та кара, воля до влади, Логос.

Теоретической основой, от которой отталкивается это исследование, является психологическая теория происхождения государства и права. Исследовательским методом выбрано научный психоанализ. В работе исследовано бессознательное явление преступления, бунта и государственной власти. На основе результатов исследования сделаны выводы по темам исследования, основам философии и науке вообще.

**Ключевые слова:** рационализм, диалектика, метод, познание, восприятие, бессознательное, научный психоанализ, психологическая теория происхождения государства и права, преступление и наказание, воля к власти, Логос.

**Актуальність теми.** Актуальність роботи обумовлена бродінням методичних форм наукового психоаналізу, завдяки якому стало можливим використання цих форм для відновлення досліджень філософії злочину, бунту та держави на новому якісному рівні. В роботі використано синтез методу, який утворився в ході написання самої роботи завдяки існуванню недоліків в філософській науці та її ортодоксальних методах. У відносинах раціоналістичних структур, які своєю наявністю формують наукове сприйняття, нашу увагу передусім викликала необ'єктивність цих відносин у сприйнятті, яка зводить саме пізнання до виду наукового непорозуміння. Парадокс, який руйнує основоположні принципи пізнання, знаходиться, перш за все, у тих видах ортодоксальних методів, які були задіяні для користі чи на благо таких наукових догм та ідей, безумовність яких не могла бути

повноцінно доведеною. Дана робота долає ці недоліки та зображує в собі пізнавальну альтернативу, бо звертається до простих і незаангажованих ідеалізмом основ філософії.

Дух роботи полягає в подоланні проблеми догматизму пізнання, але не заради його заперечення, а заради збереження такої наукової реальності, для якої пізнання є задоволення. Перевага даного підходу полягає в тому, що сама його свідомість є живе і безпосереднє, схоже на те, що застосовується в фактичному житті. Саме дослідження є спробою відобразити тематику через раціоналістичні форми, які зберігають невловимий сенс і ту сутність речей, яка його породжує.

**Огляд останніх наукових досліджень та публікацій.** Причину виникнення держави, права та суспільства внаслідок психічної діяльності людини помічали як теоретики психології, так і теоретики права. Внаслідок аналізу суміжних досягнень наук про державу та право і психології, на основі підходів останньої сформувалась психологічна теорія походження держави та права. В цій теорії держава та право розглядаються як об'єкт вивчення психології, соціології, політології та філософії. Одним з перших, хто здогадався про психічну причину виникнення державного інституту, був давньоримський політик, юрист та філософ – Марк Туллій Цицерон. Він розглянув народ як духовну та соціальну спільність людей, яка поєднана загальними інтересами та спільними уявленнями про право. Його роботи починали містити зародок тієї окремої теорії, яку згодом розробить Микола Коркун, Лев Петражицький, Зігмундом Фрейд, Габріель Тард та інші. Творець соціально-психологічної теорії походження влади в державі – Микола Коркунов – одним з перших почав наполягати на психологічному підході в аналізі соціуму та зводив історичну закономірність до зовнішнього прояву функціонування колективної духовно-психічної діяльності людини. Окрема розробка психологічної теорії походження держави та права належала правознавцю Льву Петражицькому, для якого зміст явища міг існувати лише в психіці того, хто вивчає та переживає явище в дану хвилину. Такий погляд він застосовував при аналізі різноманітних явищ права, влади, ідеалу, покарання та інших. Майже містична фігура психології – Зігмунд Фрейд, проникнувши в сферу несвідомого, тобто в засіб психоаналітичних досліджень, поставив під сумнів шаблонне сприйняття психічного явища взагалі. В критиці цивілізації та культури він позначив, що держава утворилась внаслідок поділу суспільства за психологічними ознаками домінування та підкорення. На формування психоло-

гічної теорії також вплинули соціологічні дослідження. Габріель Тард розробив соціологічну теорію походження суспільних інститутів, яку 24 роки не публікував. В своїх дослідженнях приділив увагу вивченню взаємодії людей, як індивідуальних свідомостей, а суспільства – як наслідку цієї взаємодії. На думку Тарда, причиною розвитку суспільства була соціально – комунікаційна діяльність індивідів у формі наслідування (імітації). Також він вивчав інші напрями соціології, відомими роботами є: «Перетворення влади», «Економічна психологія», «Реформа політичної економії», «Порівняльна злочинність», «Філософія покарання», «Сутність мистецтва». Методами порівняння досліджував публіку та натовп.

Як метод пізнання в роботі використано науковий психоаналіз Жака Лакана. В психології обґрунтування цього методу стало можливим внаслідок знайдення Зігмундом Фрейдом можливості сумніву як акту мислення в сфері несвідомого. Для філософії Жак Лакан визначив психоаналіз як неklasичний метод наукової раціональності. Аналізуючи діалектику методу, він встановив, що психоаналіз Зігмунда Фрейда є спадкоємцем раціоналізму Рене Декарта, але який сриймає несвідоме, як область, де можливе існування думки.

Для повноти тематичного огляду використані філософські погляди Фрідріха Ніцше та Федора Достоєвського, як такі, в яких відсутня єдина філософська система, що констатує в них наявність об'єктивності в сприйнятті науково – філософського духу.

**Метою** роботи є введення несвідомого людини в центр пізнання явища держави. Ця мета головним чином виявляється через метод, для якого завданням є відновити аналіз явища злочину, бунту та державного утворення в контексті психологічної теорії походження держави та права на основі неklasичних концепцій філософії. Даний аналіз містить в собі діалектичний синтез психоаналітичних підходів, для яких явища, як об'єкт пізнання методу, становлять мету – раціональним засобом пояснити несвідому частину явища.

Також одним з основних завдань роботи є конструювання доступної наукової мови, яка відповідає діалектичному викладу, формує сприйняття тематики та повністю розкриває зміст отриманої відповіді.

**Несвідоме як центр пізнання злочину.** Юридичний досвід, – пише Мішель Фуко, – був первинним для майбутньої психології. Він визначав, що наукова медицина душевних захворювань

складалась саме на основі юридичного досвіду. Тонкі структури психопатологій виявлялись вже в формулюваннях, запропонованих юриспруденцією 17 ст. Аналіз душевних захворювань під впливом раціоналізму правових понять був попередником таких форм раціоналізму, які створив Фрейд. Про цей збіг свідчить і те, що у випадку юридичного процесу слідства над злочинном, як і у випадку психоаналітичного дослідження психічного розладу, вивчається така раціоналістична основа цих об'єктів, яка є спільною як для структури злочину, так і для структури психічного відхилення. Цим спільним об'єктом пізнання є причина, мотив і мета.

В область епістемології психоаналітичного знання Фрейдом була введена Едипова проблематика, що започаткувало активне використання міфологічної проблематики в межах психоаналітичного раціоналізму. В фрейдистському психоаналізі міфологія розглядалась під суто психосексуальним кутом зору, бо її використання було орієнтоване на вузьку сферу наукового знання. Але якщо вивести едипову проблематику з фрейдистського раціоналізму та поставити її на основу знання, в якому психосексуальне та культурне явище розглядається спільно, то едипова проблематика становитиме основу і злочинної проблематики взагалі, як такої, яка причину свого культурного значення містить в несвідомому психосексуальному, бо при першому розгляді Едип є типовим прикладом злочину масштабу культури. Але психосексуальний і культурологічний підхід в цій ситуації не є відірваними поняттями від юридичного підходу, бо очевидним є факт, що формування психічних розладів (манія, нав'язливі ідеї) зумовлює усвідомлення індивідом припущення забороненої думки як проступку. Це підводить до того, що психічний розлад або його відсутність та уявлення про злочин в рівні його дозволеності формуються якщо не однаковими, то дуже пересічними між собою засобами психічної взаємодії.

Фрейд запозичив Едипа з області, де міф залишає межу ілюзії та починає становити центральну силу мислення для психоаналітичного раціоналізму. Сама наявність образу Едипа не була випадковою для психоаналітичного знання, і щоб зрозуміти причину цієї не випадковості, необхідно повністю взяти до уваги значення цього міфу всередині тієї культури, яка його сформувала. Грецька культура, будучи досить бідною на враження, взяла за звичку створювати такого міфічного героя, значення дій якого коливалось би в розриві між священним досягненням і вищого роду злочином. Бродіння грецького розуму після «Прометей»

мало знову народити таку історію злочину, яка вразила б його самого. І вже в «Едіпі» сцена грецького театру розкрила глядачеві нову безодню думки, центр спрямованості якої мимоволі змістив погляд глядача з героя всередину самого ж себе. Фрейдистський раціоналізм є продовжувачем тієї ж онтології думки, яка присутня в грецькій трагедії, обидва напрями, відштовхуючись від теми злочину окреслили питання – «що є людина і що змушує її це робити?», яке в своєму остаточному мисленні потрапило в сферу жорсткої відповіді для самого ж розуму того, хто запитує.

Життя нашого часу теж насичене прикладами злочинів, для яких психосексуальна проблематика строго пересікається з культурологією самого злочину. Серійний вбивця – маніяк в громадському сприйнятті вже далекий від звичайного злочинця, який переступив закон. Образ маніяка в силу того, що став об'єктом вивчення, встиг закріпити для себе статус феноменального злочинця, який навіть завоював свого шанувальника в кіномистецтві. Свідомість маніяка не вивчається єдино для цього явища системою науки або напрямом, частіше ця тема досліджується криміналістикою, юриспруденцією та психологією окремо, і як тільки будь-який з цих напрямів у спробі зробити висновки поверхнево торкається формулювання класифікацій серійного вбивці, то для даної науки настає повна раціоналістична дезорієнтація. Крім того, сама тема серійного маніяка створюючи раціоналістичне протиріччя також ставить під сумнів раціоналістичні методи пізнання, але при цьому не нівелює самим знанням. Явище серійного вбивці залишає для раціоналізму багато маяків, які повинні будуть використовуватися при необхідності, але вже тим видом передбачуваної науки про свідомість, яка створить себе через примітивні форми раціонального прояву та в результаті призведе до правильної постановки питання у вивченні явища серійного маніяка.

Взагалі поняття «серійний вбивця» стало використовуватися у другій половині XX століття, автором якого є Роберт Ресслер. Вперше цей термін був застосований до американського вбивці Теодора Банді, який, до речі, був успішним юристом й самостійно захищав себе у суді. Широко відомим термін став після справи Девіда Берковіца, якого газети називали «serial killer» або «serial murderer». Термін «серійне вбивство» має побічний сенс, який його сформував – серійні вбивства нагадують нескінченні серіали по телебаченню, які змушують глядача з нетерпінням чекати кожного наступного епізоду, як маніяк чекає наступного вбивства.

Щоб глибше зрозуміти несвідоме серійного вбивці, необхідно звернутися до архетипічних образів язичницької демонології. Релігії та вірування містять уявлення про демонів та злих духів. Язичницькі упирі та вурдалаки, можливо, є тими сформованими містифікаціями архаїчності серійного вбивці, вірування в якого потрапило до кола звички. Не є вільною від серійних вбивць і грецька міфологія. Припускаємо, що образ мінотавра у лабіринті символізує ізоляцію особи серійного вбивці царського походження, а сам лабіринт символізує його несвідоме та деструкцію. За цим міфом, раз в 9 років до лабіринту привозили 7 молодих дівчат та хлопців, окрім 14 жертв в 9 років в лабіринт також кидали злочинців або засуджених до страти. Страчення злочинців мінотавром говорить про соціалізацію його нахилів, які були перетворені у державну функцію покарання. Вплив мав і створений культ людини – бика. Вселяючи небачений жах та викликаючи прихильництво, такий культ виконував роль ядерної бомби, був фактором стримування та релігії страху, яка є одним із первинних засобів становлення диктаторської влади.

Серійного вбивцю у державному масштабі можна побачити на прикладі Івана Грозного, який ще в ранньому віці «віддавав диким розвагам», ганяючи з ватагою молодиків по московських вулицях і розтоптуючи кіннями перехожих. Ще тоді майбутній цар почав відчувати захват від влади в можливості здійснювати будь – які форми насильства і не мати для цього перешкод. Розпаду його свідомості були характерні манії та галюцинаційне світосприйняття, підкріплюване жахом релігійного апокаліпсису. Його несвідоме частково близька культурі злочинів Едіпа, бо невдовзі після воєнних поразок Іван закричав у своєму замку: «Я вбив сина!». Карамзін писав про часи Грозного наступне: «Видовище дивне, навіки достопам'ятне для найвіддаленіших нащадків, для народів і володарів землі; разючий доказ, наскільки тиранство принижує душу, засліплює розум привидами страху, мертвить сили государя та держави!». Приклади влади на чолі із деструктивною особою фіксують властивість держави та права вбирати в себе свідомість цієї особи, перегин межі коли інститут держави сам стає серійним вбивцею. Інститут держави сьогодення не втратив деяких ознак зловісності форм інституту держави з культом Мінотавра, бо і сьогодні в деяких державах застосовується смертна кара. Цікавою є реакція суспільства на злочини серійного вбивці, нерідко чутно про бажання пересічних громадян зробити з маніяком те, що робив він з жертвами. Виходить, що суспільству в цілому на рівні підсвідомості характерні ті ж

потяги, що і серійному вбивці, але суспільству необхідний лише привід для цих потягів, яким і стає особа серійного вбивці, в якому вони бачать можливість зробити з ним те, що він робив з жертвами, на цьому кордоні суспільного зв'язку жертва та кат міняються місцями. Явище самосуду може лише прикритися позицією справедливості. Відмінність звичайного громадянина від серійного вбивці в тому, що для першого ці потяги є чимось жахливим, витісненим, а для останнього вони набувають пріоритетного значення. Держава у цьому питанні не відстає від пересічного громадянина. Усе, що вона може запропонувати злочинцю, то це вчинити над ним виправданий правом злочин: або спричинення смерті, або довічне обмеження волі. Саме в покаранні функція держави набуває того ж культу мінотавра, відмінністю стає те, що деструктивне в державі є досить обмеженим і має свою реалізацію тільки в певному контексті. Таким чином стає питання того, що є гуманним. «Злочин та кара» – проблематика відкрита ще Достоєвським. На перший погляд злочин та кара становлять дуалізм протилежних понять. Але покарання не є протилежністю злочину, покарання лише одна із форм злочину. Саме це і стає центром внутрішнього конфлікту літературного героя у Федора Достоєвського – Родіона Раскольнікова, в корені прізвища якого зашифроване «раскол» містить філософську проблему поза межами страждання одної свідомості.

Від початку свого існування людина стає залежною від природи та стихії. Необхідність вижити активно вплинула на психічне змінення людини, еволюція людини була одночасно фрустрацією культури. На становлення психічних субстанцій людини вплинули повсюдні напади навколишнього середовища та насилля з боку собі подібних індивідуумів. Біль, хвороби та смерть, підсилюючи розуміння своїм травматичним досвідом, примушували людину активно використовувати свій психічний потенціал та вчитися у самої себе. Подолання себе та зовнішнього середовища на основі сімейних(общинних) цінностей та психосексуальних стосунків призвело до розвитку та появи культурного суспільства, для якого пізніше висотою налагодження стане держава.

В потенційній стародавній державі формується структура ієрархії психічних відносин. Серед загальної маси потенційно підкорених, які налаштовані на ведення економії та різного роду господарств, за різних умов виділяється психічна група індивідів з ознаками потенційних підкорювачів, психічний стан яких спрямований на агресивні та організовані дії стосовно здо-



буття блага та використання умов. Індивіди групи підкорювачів спочатку існуючі розрізнено, але, визнаючи за необхідне сполучення, проходять шлях групового систематичного або хаотичного формування. Психічний лідер найчастіше формується всередині одної із груп підкорювачів або потрапляє до неї ззовні вже як сформований лідер. В процесі протистояння одні групи підкорювачів поглинають інші, утворюють союзи або в подальшому в силу визначення території функціонування співіснують в стані періодичної протидії. Психічний лідер внаслідок застосування якостей своєї індивідуальної волі довершує формування єдиної групи сили, чим і закінчує формування ієрархії відносин на території потенційної держави.

Насилля для древньої групи підкорювачів є одним з перших засобів захоплення блага. Отримання блага, як мета групи, у процесі визначення періодичності його отримання (дань) стає причиною подальшого існування сили групи. Оволодіння предметами цінності та позначення свого психологічного стану як статусу для певної території є основним мотивуючим фактором діяльності групи підкорювачів. Також мотивом для активізації дій підкорювачів могли стати як зовнішні умови, які загрожували статичності існування їх психічного стану з благом, так і внутрішні – індивідуальна мета та воля психічного лідера до нового, ще більшого придбання впливу. Лідер у процесі обґрунтування необхідності досягнення його мети обдаровував групу потенційних підкорювачів цінними матеріальними речами або обіцяв їм здобуття ще більше коштовностей в ході їх захоплення. Також мотивом активності групи було надання такої ідеї чи приводу, які могли обґрунтувати необхідність дії. Особиста агресія і харизма також були неабияким фактором впливу лідера на групу підкорювачів. В разі ж непокори групи лідеру його окремим засобом впливу ставала погроза або застосування насилля до самої групи підкорювачів, яке згодом в силу ефективності поширилося і на групу підкорених. Те, що архаїчна людина заради здобуття впливу почала масово знищувати собі подібного частково пояснює теорія насильства як погляд на виникнення влади, яка пізніше стане державною.

Становлення будь – якої культури та організованої форми державності відбувалось внаслідок усвідомлення людиною смерті. Постійне споглядання смерті одноплемінників для общини стає первинним джерелом створення культу. Смерть у процесі сакралізації свого значення набула релігійної цінності, яка в бажанні бути наділеною постійністю своєї відповіді зводилась у до-

гму. В процесі суспільних змін догма, зазвичай, втрачала свою цінність, а суспільна розхитаність могла зовсім знищити її. В умовах руйнування суспільних пріоритетів значення для індивіду набувала ідея бунту. В історії ця ідея пов'язується з різними формами зворушень в суспільстві, але які б форми вираження ця ідея не мала, виникає вона там, де руйнується значення однієї цінності та встановлюється факт існування іншої. Можливість «іншої» цінності завжди передбачала для певного виду суб'єктів усвідомлення факту права бути, а бунт як процес ставав переходом від встановлення цього факту права до його набуття. Відношення бунту до сфери, яка його формує, є опосередкованим, бо бунт, з'являючись в умовах відсутності віри (в сформовану цінність), завжди спрямований проти згоди з усвідомленням смерті та становить потяг до життя. «Я бунтую, а отже, ми живі», – висловлюється Альбер Камю в затвердженні цього потягу в «Людині, яка бунтує».

В психологічній теорії походження держави лідер, група підкорювачів та підкорені становлять основу ієрархічних відносин. В застосування до цієї моделі теорії бунту очевидним стає те, що психічний лідер та група потенційних підкорювачів древності, на відміну від підкорених, більш наділені жагою до життя (Еросу) та бунту. Лідер та підкорюючі в бунті здобували блага та свободу від них. Але, усвідомлюючи тимчасовість здобутого, вони визнавали необхідність його легітимізації. В цій необхідності у лідера та підкорювачів виявлялась воля до держави, як до більш статичної та чіткої форми свободи. Але підсвідомий мотив прагнення постійності свободи від блага міститься в прагненні свободи від смерті. Бунт як потяг до життя та заперечення смерті створював державу як удавану форму прикриття своєї ж свідомості бунту.

Воля до державної влади бунтуючих проти різних форм смерті є одною із форм волі до влади взагалі. У Ніцше влада стає засобом вічного становлення волі, а отже, і вічного становлення бунту, потягу до життя. Але у Достоєвського вічне становлення бунту на прикладі Родіона Раскольнікова виявляється вічною помилкою, ідея бунту та суспільства у його персонажа стає ідеєю загального злочину з натяком на суспільне благо, яке у процесі свого досягнення поступово робить злочинця та суспільство своїм заручником, а саме благо – тягарем. Гуманізм метафізичного бунту Достоєвського базується на чіткому розмежуванні його помилок і правил. Якщо подібне розмежування застосувати до процесу становлення держави, то з'ясується, що держава ба-

зуючись на запереченні факту злочину, як частини свого становлення, сприймає всю повноту його культурного значення, що виявляє у відмінності сприйняття злочину і культурного досягнення метафізичну єдність природи цих явищ. Отже, держава у привласненні собі культурних досягнень злочину відокремлює його від себе і зміщує в попередню форму свого становлення, в область бунту, яка в подальшому сама визнається злочином. Держава як суб'єкт затверджує своє право існувати на основі метафізичної смерті волі об'єкта. Невідповідність мети та засобу реалізації державної волі ставить під сумнів державну раціональність, бо розкриває наявність розколу між структурами ідеалів держави та її реальної волі.

**Висновки.** Використання наукового психоаналізу у вивченні явищ розкриває їх раціоналізм з тієї точки зору, яка вільна від понятійного примусу. У психологічній теорії походження держави пріоритетом вивчення є несвідома психологія людини всередині суспільного явища. Присутність негативної діалектики в аналізі констатує наявність критичного, як основного підходу в сприйнятті, який ставить під сумнів явище і знаходить його в імпульсах несвідомого.

Психоаналіз є тим діалектичним методом, який може об'єднувати в собі різні філософські винаходи. Психоаналіз як ідея-основа здатен генерувати інші ідеї, як вихідні. Об'єктами ідейної генерації можуть бути як загальні ідеї філософії, так і політичні вчення та ідеї на основі їх науково-філософського аналізу в порівнянні з державним раціоналізмом як перспективою. При цьому психоаналітична концепція як ідея філософії є не тільки методом, але і тенденцією, яка щоразу вбирає в себе всі необхідні якості, щоб стати процесом пізнання. Розвиток ідей на основі їх аналізу є близьким даному підходу, бо ідеї також є областю фантазії. Думка, яка визначає структури та їхні відносини в методі, існує як невідоме в сфері несвідомого, як Х. Однією з задач підходу є розкриття цієї думки Х, з аналогією математичного рівняння, яке є обґрунтовуванням будь-якого питання філософії.

Але кінцеве розв'язання питання нашої роботи знаходиться в необхідності повернутися до грецької традиції філософії та виділити Геракліта Ефеського і поняття «Логос», введене ним. У відтворенні грецької діалектики важливим є те, що вона не була в справжньому сенсі мистецтвом сперечатися, а була, радше таким мистецтвом говорити, в якій могла проявитися течія активної думки, її шлях та розвиток, де діалектик – учасник стає

діалектиком спостерігачем волі Логосу, подібного вогню, який вмить запалюється та розвиває смисловий шум. Діалектика – не є більшою за відчуття, сумірного силі Логосу, який хаотично опановує діалектикою і так само непередбачувано зникає.

Зігмунд Фрейд не випадково виділяв закономірності в незв'язному потоці слів істерії, а Жак Лакан взагалі зазначив, що несвідоме структуровано мовою і становить слова своєю розв'язкою. Психоаналітичний підхід пізнання є традиційним виразником повноти гераклітівського Логосу, як неklasичної філософської системи, що руйнує кордони протилежного, як область науки, яка створює третій шлях між матеріалізмом та ідеалізмом, пізнання за їх межами. Вертаючись до грецької традиції взаємозв'язку протилежностей, необхідно зазначити, що протилежності є, мабуть, найбільшою містифікацією філософії і науки взагалі. Наше уявлення про протилежності базується на наявності бачимості існування двох дуально відмінних речей, які насправді тотожні, із тією лише складністю, що становлять одну річ, яка знаходиться в двох місцях одночасно. Тому, психоаналітичний Логос створює систему, в якій Космос, протиставлений Хаосу виявляється тотожним з ним, що ідея осяжна в бажанні, а наука мислиться поезією. Бо речі тільки спочатку бачаться як матерія і містерія, розгадка яких лежить в межі психоаналітичного логосу, бо психоаналіз і є Логосом – дійсним вирішенням протиріч людини і науки, мислення й відчуття, справжнім розв'язанням конфлікту матерії і містерії. Він – вирішення загадки філософської науки. І він знає про те, що він є цим вирішенням.

#### Список використаних джерел

1. Достоевский Федор. Преступление и наказание / Ф. Достоевский. – СПб.: Азбука, Азбука Аттикус, 2011. – 672 с.
2. Фрейд З. Введение в психоанализ / Зигмунд Фрейд. – СПб.: Издательская группа «Азбука Классика», 2010. – 480 с.
3. Фрейд З.. Психология масс и анализ человеческого «Я» / Зигмунд Фрейд. – СПб.: Азбука, Азбука – Аттикус, 2011. – 192 с.
4. Наумова К. Психоаналіз Ж. Лакана як сучасна діалектична концепція: дисертація. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/psikhoanaliz-zh-lakana-kak-sovremennaya-dialekticheskaya-kontseptsiya>
5. Ницше Ф. Воля к власти: Опыт переоценки всехценностей / Фридрих Ницше. – СПб.: Азбука, Азбука – Аттикус, 2011. – 448 с.
6. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки / Фридрих Ницше. – Спб.: Азбука – классика, 2007. – 208 с.

7. Фуко М. История безумия в классическую эпоху / Мишель Фуко. – М.: АСТ МОСКВА, 2010. – 698, (6) с.
8. Альбер Камю. Бунтующий человек. – Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://lib.ru/INPROZ/KAMU/chelowe\\_k\\_buntuyushij.txt](http://lib.ru/INPROZ/KAMU/chelowe_k_buntuyushij.txt)

Theoretical principles this research is based on is the psychological theory of the origin of the state and law. Scientific psychoanalysis in chosen as the research method. In this work the unconscious of phenomenon of crime, rebellion, state and power is explored. Based on the survey results in this work there been have made general conclusions about subject of the research, the philosophy and science in general.

**Keywords:** Rationalism, dialectic, method, cognition, perception, unconscious, scientific psychoanalysis, psychological theory of the origin of the state and law, crime and punishment, the will to power, the Logos.

*Отримано: 14.09.2012 р.*

УДК 159.922.7:004

*Н.В.Кіщук*

## **Психологічні аспекти розробки педагогічних програмних засобів для розвитку просторової орієнтації молодших школярів**

У статті охарактеризовано психологічні особливості розвитку навичок просторової орієнтації молодших школярів. Визначено вимоги до педагогічних програмних засобів, спрямованих на розвиток цих навичок із урахуванням психологічних механізмів та динаміки психічного розвитку учнів. Описано системи вправ, які можна використати при розробці таких програмних продуктів. Сформульовані у роботі психологічні вимоги до педагогічних програмних засобів та запропоновані системи вправ можуть бути використані для розробки комп'ютерних розвиваючих програм, які сприяють вдосконаленню просторової орієнтації молодших школярів.

**Ключові слова:** просторова орієнтація, просторові уявлення, педагогічні програмні засоби.

В статье охарактеризованы психологические особенности развития навыков пространственной ориентации младших школьников.

Определены требования к педагогическим программным средствам, направленным на развитие этих навыков с учетом психологических механизмов и динамики психического развития учащихся. Описаны системы упражнений, которые можно использовать при разработке таких программных продуктов. Сформулированы в работе психологические требования к педагогическим программным средствам и предложены системы упражнений могут быть использованы для разработки компьютерных развивающих программ, способствующих совершенствованию пространственной ориентации младших школьников.

**Ключевые слова:** пространственная ориентация, пространственные представления, педагогические программные средства.

**Постановка проблеми.** Орієнтація в просторі відноситься до тих ґрунтовних умінь, які лежать в основі різних видів трудової і навчальної діяльностей. Рівень розвитку навичок просторової орієнтації є одним із основних факторів успішного навчання дитини. Недостатній розвиток цих навичок є причиною труднощів, які виникають в учнів при скануванні тексту (дзеркальність), читанні (дислексія), письмі (дисграфія), лічбі (дискалькуляція) [7]. Складність формування навичок орієнтації у просторі вимагає комплексного психолого-педагогічного впливу на дитину як на уроках, так і в позаурочний час.

Психологічні дослідження Б. Г. Ананьєва та його школи [1] переконливо доводять, що розвиток просторових уявлень у дітей формується у процесі практичного оволодіння навколишнім простором. Але в сучасному суспільстві, коли в повсякденному житті почали активно використовуватися засоби інформаційних технологій, значно змінилися умови життя дітей. Перегляд телепередач та комп'ютерні ігри часто витісняють традиційні рольові та рухливі ігри. Таким чином змінюються умови розвитку просторових уявлень у дітей. Віртуальний світ не може замінити дитині реального, коли мова йде про орієнтацію у тривимірному просторі, але, у випадку орієнтації в обмеженому просторі плоского зображення, розвиваючі навчальні програми можуть забезпечити позитивний вплив, якщо вони побудовані з урахуванням психологічних механізмів розвитку навичок просторової орієнтації.

**Аналіз публікацій.** У вітчизняній психології необхідність спеціально організованого навчання дітей навикам орієнтувально-дослідницької діяльності вперше було обґрунтовано в лабораторії О. В. Запорожця [2, 4]. Важливі фактори розвитку пізнання простору розкрито в дослідженнях Б. Г. Ананьєва і Є. Ф. Рибалко. Особливості розвитку просторового орієнтування, шляхи й умови його формування у дітей обґрунтовано В. Є. Бушуровою,

О. І. Галкіною, Т. В. Єндовицькою, Л. І. Леушиною, Г. О. Люблінською, Ф. С. Розенфельдом, І. С. Якиманською та іншими. Деякі закономірності засвоєння просторової термінології, роль розвитку мовлення для розширення можливостей просторового сприймання описані О. Н. Гвоздьовим, М. М. Кольцовою, Т. А. Мусейібовою. Значення розвитку рук для орієнтації дитини в просторі обґрунтовано у дослідженнях Ф. Н. Шемякіна.

Методологічні і методичні засади розробки ефективної технології комп'ютерного навчання знайшли своє відображення у працях М. І. Жалдака, А. П. Єршова, Б. Ф. Ломова, Ю. І. Машбиця, Н. В. Морзе, Н.Ф.Тализіної та інших. Психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційно-комунікаційних технологій навчання у початковій школі, проблеми інформаційної компетентності та інформаційної культури вчителів початкової школи досліджували О. В. Горячев, М. М. Левшин, Ю. А. Первін, С. Н. Тур, Й. Я. Ривкінд, А. М. Коломієць, О. В. Нікулочкіна, В. В. Шакотько.

**Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Як показує досвід, розробка і впровадження педагогічних програмних засобів випереджує психолого-педагогічні дослідження щодо їхнього впливу на процеси навчання та розвиток учнів. На ринку педагогічних програмних засобів мало таких, які спрямовані на вдосконалення навичок просторової орієнтації, а наявні не завжди враховують психологічні механізми та динаміку психічного розвитку учнів.

Аналіз літератури показав, що, незважаючи на численні й різнопланові дослідження, проблеми формування і розвитку навичок просторової орієнтації у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, а також наукові питання в галузі використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі є мало з'ясовані. Сьогодні не існує також єдиного погляду щодо впливу цих технологій на психічний розвиток учнів загалом і на вдосконалення навичок просторової орієнтації зокрема. Безперечно, розробники педагогічних програмних засобів повинні враховувати психологічні вимоги щодо їх створення. Але якщо у літературі є достатньо загальних рекомендацій, до педагогічних програмних продуктів, то досліджень з проблеми розробки розвиваючих програмних засобів для вдосконалення навичок просторової орієнтації в учнів сьогодні дуже мало.

**Мета статті:** виявити підходи до розробки педагогічного програмного забезпечення для вдосконалення навичок просторової орієнтації молодших школярів, враховуючи психологічні особливості розвитку дітей.



**Виклад основного матеріалу.** Під просторовою орієнтацією розуміють діяльність, яка представлена сукупністю операцій (перцептивних, рухових і розумових), спрямованих на виявлення і оперування просторовими ознаками навколишньої дійсності [3].

Поняття «просторова орієнтація» використовують для характеристики уміння людини орієнтуватися у собі, інших людях, різних предметах та будь-яких об'єктів, а також орієнтуватися на місцевості або в умовах обмеженого простору, наприклад, на аркуші паперу.

Орієнтація «у собі» включає знання про окремі частини свого тіла та обличчя, у тому числі про симетричні (праву і ліву руку, ногу і т.д.). Орієнтація на інших людях або на інших об'єктах відбувається на основі засвоєння просторової орієнтації на власному тілі. Дитина подумки переносить її на інші об'єкти (виділяє їх різні сторони – передню, задню, бокові, верхню і нижню) й на іншу людину (угорі – голова, а внизу – ноги, попереду – обличчя, а позаду – спина, одна рука – права, інша – ліва). На основі виділення просторової схеми різних об'єктів здійснюється орієнтація «від будь-яких об'єктів». Наприклад, якщо об'єкти розташовані навпроти, то це вказує на їхню спрямованість лицьовими сторонами один до одного; розташування об'єктів один за одним характеризується відповідним розміщенням їхньої передньої і задньої сторін і т.д.

Орієнтування на місцевості (Ф. Н. Шемякін, Т. А. Мусейібова) передбачає:

а) визначення «точки відліку», тобто місцезнаходження суб'єкта щодо навколишніх об'єктів;

б) локалізація навколишніх об'єктів відносно людини, що орієнтується в просторі;

в) визначення просторового розміщення предметів між предметами, тобто просторових відношень між ними [5].

Отже, просторове орієнтування відбувається на основі використання людиною певної системи відліку. Таких систем є багато, і всі вони узагальнюють досвід пізнання людиною просторових відношень та орієнтації у предметно-просторовому оточенні.

Першою, вихідною системою відліку є «власне тіло». Вона лежить в основі другої системи, де в ролі точки відліку може виступати будь-який об'єкт. Наступною, третьою, системою відліку є орієнтація за основними просторовими напрямками. Основні й проміжні напрями формують образ спрямованого простору, розчленованого по вертикально-горизонтальних лініях.

У просторовій орієнтації найбільш вагому роль відіграють топологічні уявлення, які виникають на основі сприймання та

локалізації об'єктів у просторі. Вони є складною сукупністю образів пам'яті, у яких відображена форма, величина, відстані між об'єктами і напрям, в якому вони розташовані щодо обраної точки відліку. Топологічні уявлення, як і просторові, формуються в результаті відображувальної, умовно-рефлекторної діяльності мозку як результат інтегрованої діяльності багатьох аналізаторних систем, серед яких провідна роль належить руховим і зоровим аналізаторам.

Ф. Н. Шемякін [8] виділив два види топологічних уявлень, які відрізняються рівнем узагальненості: «карта-шлях» і «карта-огляд». Уявлення першого виду є первинними. Для них характерні конкретність і послідовність просторових відношень уздовж деякого шляху. Уявлення другого виду формуються на базі уявлень «карта-шлях». Для них характерне уявне охоплення просторових відношень деякого замкненого простору, що дозволяє одночасно відтворити їх в уяві у вигляді плану приміщення або місцевості.

У дослідженнях психологів і фізіологів (Б. Г. Анан'єв, Л. І. Леушина, Г. О. Люблінська, О. Ф. Рибалко) встановлено, що чуттєве освоєння простору дитиною відбувається у напрямку абстрагування від власного тіла і проходить три етапи оволодіння:

- орієнтацією в схемі тіла (верх – де голова, низ – де ноги);
- орієнтацією за межами власного тіла, при цьому точкою відліку є власне тіло;
- системою відліку «від інших предметів»: дитина абстрагується від власного тіла.

Виходячи з досліджень Т. А. Мусейбової [5], ці етапи не змінюють один одного, а співіснують, вступаючи у складні діалектичні взаємовідношення.

Основною рушійною силою розвитку складних механізмів сприймання простору та орієнтації в ньому є взаємодія двох сигнальних систем і поступовий перехід до домінування другої сигнальної системи. З розвитком мови, за основними просторовими категоріями закріплюються відповідні назви. Одночасно з удосконаленням просторової орієнтації у дітей автоматизуються практичні й сенсорні дії, які все більше переходять у план внутрішніх дій. Відбувається поступовий перехід від чуттєво-моторних способів пізнання простору до мовних, від перцептивного образу до більш загальних уявлень, які наближаються до понять. Але, як засвідчують дослідження Р. Ш. Жарімової та Т. А. Мусейбової, процес виділення дітьми просторових відношень між предметами є складнішим і тривалішим, ніж виділення форми

і розмірів, тому він не завершується у дошкільний період життя дитини. З приходом дитини до школи розпочинається найважливіший період у розвитку просторової орієнтації. У цей період починають формуватися складні комплексні уявлення про простір, які є підґрунтям для розвитку просторового мислення, формування квазіпросторових синтезів, необхідних для розуміння граматичних і логічних конструкцій, читання і письма.

Вивчення більшості шкільних предметів вимагає від дитини вміння орієнтуватися не лише в реальному просторі, але й в обмеженому графічному просторі плоского зображення, переводити тривимірні зорові образи у двовимірні, бачити просторову ситуацію з іншої точки зору, вільно змінювати систему просторових орієнтирів, використовувати не лише наочні, але й умовно-графічні та умовно-знакові зображення. Таке орієнтування вимагає подолання природного егоцентризму дитини.

У дослідженні В. А. Недоспасової [6] процес подолання егоцентризму розглядається як перехід від фактичної позиції дитини (де просторові характеристики сприймаються дитиною із власної точки зору як абсолютні) до умовно-динамічної (спільної для дитини й інших людей). Експериментально було доведено, що подолання егоцентризму відбувається в процесі спеціально організованої навчальної діяльності і проходить два етапи:

- дитина стає на позицію іншої людини, показує праву й ліву руку співбесідника, що сидить напроти, визначає розміщення предметів відносно своєї умовної точки зору (якщо я повернуся так, як ви, то тоді вікно буде справа);
- враховує свою точку зору й точку зору інших осіб одночасно (якщо відносно мене вікно зліва, то відносно вас – справа).

На цих етапах дитина встановлює всі просторові відношення лише відносно особи. Для неї речі позбавлені власної позиції. Крім того, просторова ситуація розглядається ззовні. Внутрішні просторові зв'язки між предметами не усвідомлюються. Як показано у цьому дослідженні, лише після того, як дитина навчиться диференціювати і координувати свою точку зору з точкою зору інших людей, вона зможе усвідомити просторові відношення між предметами. Тепер предмети наділяються власною системою орієнтирів (лицева й задня, права й ліва, верхня й нижня сторони, чи частини предмета). Кожен предмет може бути вибраний як система відліку. Дитина може переходити від однієї системи відліку до іншої.

У сучасній науково-методичній літературі розроблена велика кількість навчальних та ігрових вправ на розвиток нави-

чок просторової орієнтації молодших школярів (Т. М. Головіна, О. М. Земцова, Н. Б. Істомина, В. А. Панчишина, Т. А. Покровська, Н. С. Підходова та інші). Але ці вправи базуються на основі статичних (нерухомих) плоских зображень підручника або начного посібника. Працюючи з такими малюнками, учні не завжди мають можливість відобразити результати своїх розумових дій. Більшість таких посібників вимагають індивідуальної роботи з дитиною, що важко забезпечити в умовах класно-урочної системи навчання.

Сучасні технічні можливості комп'ютерів та систем розробки програмного забезпечення дозволяють створити віртуальні динамічні моделі й малюнки, в яких використовуються ефекти анімації, відтворення звуку, розмальовки, переміщення об'єктів як методом перетягування, так і за допомогою екранних кнопок чи клавіатури тощо. Такі програми повинні мати дружній інтерфейс та засоби контролю виконання завдань, системи підказок та виправлення помилок. Та найважливіше – системи вправ, які пропонуються учням, повинні будуватися з урахуванням загальних закономірностей психічного розвитку дитини загалом, та вдосконалення навичок просторової орієнтації зокрема. Учні можуть виконувати вправи колективно, якщо завдання проєктуються на екран, або індивідуально, якщо учень працює за комп'ютером в школі чи вдома. У такому випадку розвиток навичок просторової орієнтації відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності, яка вимагає самостійного перетворення запропонованої ситуації у відповідності до точно поставленої мети. Важливо, що така навчальна діяльність вимагає моторних дій дитини (роботи руками), яка лежать в основі розвитку інтелекту дитини.

Педагогічні програмні засоби, спрямовані на розвиток навичок орієнтації в просторі, мають сприяти:

- правильному розумінню та використанню прийменників, складних граматичних конструкцій, в тому числі просторово-часових і квазіпросторових;
- умінню орієнтуватися на аркуші графічного зображення: визначати положення об'єктів і розташовувати об'єкти відносно горизонтальної та вертикальної лінії, а також відносно двох напрямків одночасно, займати положення живої істоти, зображеної на малюнку, визначати положення об'єктів відносно цієї істоти, визначати напрям руху зображених об'єктів, керувати рухом об'єктів, займаючи зовнішнє положення (положення диспетчера) та положення рухомих об'єктів (положення всередині);

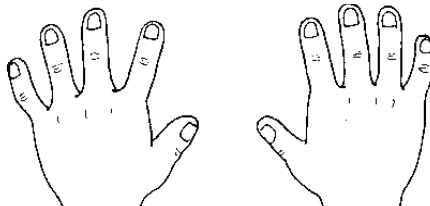
- умінню працювати зі схемами і планами, враховувати свою точку зору і точку зору інших осіб одночасно;
- розвитку навиків орієнтування щодо довільно вибраних об'єктів, визначення положення об'єкта щодо кількох об'єктів, переходу на нові системи відліку;
- умінню уявляти різні положення предмета, змінювати його у залежності від різних точок відліку, а також фіксувати це положення на зображенні.

Опишемо коротко окремі системи вправ, які можна використати при розробці комп'ютерних розвиваючих програм, спрямованих на формування вказаних умінь і навичок:

1. Програми-розмальовки, у яких вимагається від дитини зафарбувати предмети (фігури чи інші об'єкти), розташовані у вказаному місці: вгорі, внизу, на, над, під, перед, попереду, позаду і т.д. При цьому має бути конкретно заданий об'єкт, що виконує роль системи відліку. Завдання повинні озвучуватись. При допущенні помилок зафарбований дитиною об'єкт набуває попереднього кольору, а голос диктора вказує на допущену помилку, наприклад: «Цей м'ячик знаходиться під кріслом, а ти повинен розмалювати той, що стоїть на кріслі».

2. Програми, побудовані за тим самим принципом, що і попередні, але учні повинні розташувати вказані об'єкти у потрібному місці. Переміщення об'єктів відбувається за допомогою миші. Якщо допущено помилку, то голос диктора повідомляє про помилку, а об'єкт повертається на попереднє місце. Якщо помилка допускається вдруге, то об'єкт сам рухається на потрібне місце із відповідним коментарем, наприклад: «М'ячик треба покласти під стіл, ось сюди».

3. Програми-розмальовки, які дозволяють удосконалити навички визначення правої і лівої руки незалежно від положення людини. Спочатку учням пропонується розфарбувати різними кольорами нігті на правій і лівій руці (див. мал.). Далі, учні повинні знайти праву і ліву рукавички, які розкидані по всій площині екрана і повернуті у різні боки. Якщо дитина вказує на потрібну рукавичку, то вона повертається відповідним боком і покриває руку, при цьому лунає звукове повідомлення про правильне виконання завдання. Якщо допущено помилку, то рукавичка теж покриває відповідну руку, але звертається ува-



га на те, що дитиною допущена помилка. Наприклад: «Це ліва рукавичка, а ти повинен знайти лише праві». У наступних завданнях пропонується розмалювати різними кольорами об'єкти, які тримають діти або казкові герої у правій чи лівій руці, чи роздати вказані об'єкти у певну руку. Спочатку діти чи казкові герої зображуються повернутими спиною, потім – обличчям або боком. При допущених помилках можна використати ефекти анімації, де зображений казковий герой повертається спиною, тримаючи піднятою ту руку, у якій знаходиться об'єкт, розмальований або покладений учнем, а голос диктора звертає увагу на помилку.

4. Програми для вдосконалення навичок орієнтації на аркуші паперу. Це можуть бути завдання на розфарбовування предметних картинок. Спочатку пропонуються 4 картинки, потім 9. Учень повинен розфарбувати верхню справа, нижню зліва і т.д. З цією ж метою можна пропонувати вправи на розміщення об'єктів у таблиці, етажерці, у вікнах багатоповерхового будинку тощо.

5. Програми, що забезпечують поступовий перехід від наочних до схематичних зображень. Наприклад, може бути зображений хлопчик, що стоїть на килимку. Учень пропонується розфарбувати передній, задній, правий і лівий краї килимка відносно до зображеного хлопчика. Далі хлопчик повертається іншим боком і завдання повторюється для нової ситуації. Потім, використовуючи ефект анімації, подається зображення хлопчика згори. І, на завершення, килимок позначається прямокутником, а хлопчик кружечком. Стрілкою вказується напрям, куди повернутий хлопчик обличчям. Тепер це саме завдання учень повинен виконати на схематичному рисунку. Поступово вправи ускладнюються за рахунок збільшення кількості зображених осіб. Наприклад, пропонується визначити імена трьох дітей, які сидять за круглим столом, якщо справа від Сергія сидить Маринка, а зліва – Іринка. Складність завдання залежить від того, як зображений хлопчик (спиною, обличчям чи боком). Згодом поряд із наочним зображенням пропонується схематичне. Далі вправи подаються лише на схематичних рисунках. Кількість дітей може зростати, а вимоги завдань – ускладнюватися.

6. Для формування навичок встановлювати просторові відношення між об'єктами необхідна система вправ, у яких вимагається оцінити просторове розташування кількох об'єктів один щодо одного або одного об'єкта щодо кількох інших. Такі вправи повинні сприяти розумінню змісту слів: «поряд», «навпроти», «в ряд», «один за одним», «між». А найголовніше, діти мають зрозуміти, що просторове розташування заданого об'єкта щодо різних

об'єктів, відповідно, різне. Для таких вправ учні повинні мати можливість не лише переміщувати об'єкти, але й повертати їх у різному напрямку клацанням миші. Це дозволяє, наприклад, одних і тих самих дітей чи казкових героїв розмістити в ряд, один навпроти одного, один за одним. Важливо, щоб положення одного об'єкта визначалося відносно кількох інших: «Розстав транспортні засоби так, щоб легковий автомобіль їхав за вантажним і перед трактором» або «навздогін вантажному і назустріч автобусу».

7. Цілу серію різнорівневих завдань можна пропонувати для розвитку навичок орієнтації на лінійованому аркуші паперу (графічні диктанти), на рух у лабіринті та орієнтацію на схемах. Для виконання таких вправ учень повинен визначити напрям руху і довжину шляху (в клітинках, від роздоріжжя до роздоріжжя, від повороту до повороту тощо). Форма завдань може бути різною, але їх об'єднує єдина стратегія, щодо подання завдань та управління рухом об'єктів. Спочатку завдання учням пропонує диктор: «дві клітинки вгору», «три клітинки вправо» і т.д. Далі переходимо до умовних позначень, наприклад: П2 (вправо на 2 клітинки), Н3 (вниз на 3 клітинки) і т.д. Якщо відбувається орієнтування на схемах, то вздовж кожного шляху можуть використовуватися умовні позначення (грибочок, квітка, ягідка тощо). У такому випадку траєкторія руху кодується за допомогою послідовності відповідних графічних зображень, між якими можуть бути пропуски, стрілочки тощо. Завдання діти виконують методом перетягування об'єктів у заданому напрямку на задану відстань або малювання ліній олівцем, що переміщується перетягуванням миші. На наступному рівні рухом об'єктів керується за допомогою екранних кнопок чи клавіатури з «позиції зовні» (позиції диспетчера) У цьому випадку команди вказують абсолютний напрям (вгору, вниз, вправо, вліво або у правий верхній кут, лівий нижній і т.д.). Кількість кроків задається натисканням кнопок відповідне число раз або з допомогою елемента управління «лічильник». І, на завершення, управління рухом відбувається з «позиції всередині». Тапер повороти задаються командами «праворуч», «ліворуч», що вимагає від дитини уявного переміщенні на місце рухомого об'єкта.

**Висновки** з даного дослідження і перспективи подальших розвідок в окресленому напрямку. Сформульовані у роботі психологічні вимоги до педагогічних програмних засобів та запропоновані системи вправ можуть бути використані для розробки комп'ютерних розвиваючих програм, які сприяють вдосконаленню просторової орієнтації молодших школярів. Подальшої



розробки вимагає психологічна оцінка можливості розвитку геометричних і просторових уявлень молодших школярів засобами інформаційних технологій.

### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение. 1964. – 303 с.
2. Восприятие и действие: Сборник научных трудов под ред. А. В. Запорожца. – М.: «Просвещение», 1967.
3. Давиденко Н. В. Особенности пространственной ориентации младших школьников / Н. В. Давиденко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2007. – № 1. – С. 74 – 79.
4. Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем дошкольном детстве/ А. В. Запорожец//Журнал «Сенсорное воспитание». – М.: изд-во АПН РСФСР, 1963, №2.
5. Мусейибова Т. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста //Дошкольное воспитание. – 1970. – № 3. – С. 36 – 41.
6. Недоспасова В. А. О некоторых особенностях перехода от игровой деятельности к учебной / В.А.Недоспасова // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. – М., 1976.
7. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста/Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
8. Сиротюк А. С. Закономерности развития пространственных представлений в детском возрасте / А. С. Сиротюк//Кафедра. – 2008. – №4.

The psychological characteristics of younger pupils' spatial orientation skills have been characterized. The requirements to educational software aimed at developing these skills with regard to psychological mechanisms and dynamics of mental development of students have been identified. The systems of exercises that can be used in developing of such software have been described. The formulated psychological requirements of educational software and the proposed system of exercises can be used to develop computer programs that contribute to the improvement of the spatial orientation of the younger pupils.

**Keywords:** spatial orientation, spatial representation, educational software.

*Отримано: 11.10.2012 р.*

## Психологічні особливості впевненості молоді в собі

У статті подається інформація теоретичного та експериментально-го характеру щодо вивчення феномена впевненості молоді в собі. Предметом інтересу виступали статеві особливості впевненості у зв'язку з показниками самоефективності та особливостями стилевих характеристик когнітивних процесів. Отримані результати емпіричного й теоретичного дослідження феномена впевненості можуть виступати підґрунтям для формулювання низки рекомендацій для чоловіків і жінок по вихованню в них впевненості або корекції невпевненості.

**Ключові слова:** феномен упевненості, соціальна сміливість, ініціатива у соціальних контактах, самоефективність, когнітивні стилі.

В статье подается информация теоретического и экспериментального плана по проблеме изучения феномена уверенности в себе у молодежи. Предметом интереса выступили половые особенности уверенности в связи с показателями самооффективности и особенностями стилевых характеристик когнитивных процессов. Полученные результаты эмпирического и теоретического исследования феномена уверенности могут выступать основой для формулирования ряда рекомендаций для мужчин и женщин по воспитанию у них уверенности или коррекции неуверенности.

**Ключевые слова:** феномен уверенности, социальная смелость, инициатива в социальных контактах, самооффективность, когнитивные стили.

У психології феномен упевненості виступає як самостійно вироблене стабільне позитивне ставлення індивіда до власних навичок, умінь і здібностей; трактується через опис різних психічних явищ: здатність до самовираження, високу стабільну самооцінку, прийняття себе. Дж. Вольпе використав цей конструкт як показник відкритості особистості у стосунках з іншими людьми, Ліberman – як здатність до самовираження, А. Лазарус – як звичку до емоційної свободи, А. Річ та Г. Шредер – як «здатність шукати, підтримувати або посилювати підкріплення у міжособистісній ситуації завдяки вираженню почуттів чи бажань, коли таке вираження пов'язане з ризиком не тільки втратити підтримку, але й бути покараним» [2, с. 88]. Усі перераховані визначення вкрай актуальні для молодих людей, котрі визначаються в життєвих стратегіях, пов'язаних з пошуком роботи, навчальною

діяльністю, побудовою кар'єри, створенням родини, вступом до різних соціальних груп.

У зарубіжній психології проблема впевненості досліджується вже більше 50-ти років і не втратила за цей час своєї актуальності. На сьогоднішній день існує безліч публікацій, присвячених вивченню впевненості, і безліч визначень і розумінь суті феномена. Багато авторів не визначають відмінностей між впевненістю, соціальною компетентністю, соціальним «я», соціальними навичками й «я». Одним із найбільш часто використовуваних визначень впевненості в собі є визначення Рюдигера й Рити Ульріх, що включає основні поведінкові, емоційні й когнітивні характеристики впевненої в собі людини [6]. Під впевненістю в собі вчені розуміють здатність індивідуума висувати вимоги й запити у взаємодії із соціальним оточенням і домагатися їхнього здійснення. Крім цього, до впевненості відноситься здатність дозволити собі мати запити й вимоги (установки стосовно самого себе), насмілюватися їх проявляти (соціальний страх і загальмованість) і володіння навичками їхнього здійснення (соціальні навички).

Останнім часом предметом наукових дискусій стає участь когнітивних і соціальних змінних у процесах учіння й у регуляції поведінки в цілому. У літературі широко почав використовуватися термін «когнітивна терапія поведінки», з'явилися нові когнітивні пояснювальні моделі впевненості, у яких особливо підкреслювалося значення когнітивних процесів і структур у виникненні та регуляції впевненої поведінки.

Р. Зігмунд виокремлює і описує окремі компоненти, що беруть участь у регуляції впевненості. До них він відносить соціальний страх, поведінковий дефіцит, «порушений» образ себе та дефектні плани поведінки [цит. за 4]. Автор дійшов висновку, що важливе значення мають саме когнітивні умови, які утворюють ядро впевненості й перебувають у постійній взаємодії з супровідними почуттями й діями. Установки стосовно власної персони, самовербалізація й самооцінка вирішальним чином впливають на поведінку й почуття. Люди з високою когнітивною складністю краще поведуться в ситуаціях, що вимагають впевненості, й дають менше негативних самовербалізацій. Упевненість зростає, якщо успіх приписується власним діям, а неуспіх пояснюється складностями завдання або недостатніми зусиллями. Невпевнені ж люди пояснюють неуспіх власною нездатністю чого-небудь домогтися, успіх приписують зовнішнім обставинам.

Такого ж погляду дотримується і В.Г. Ромек. У якості ядра впевненості вчений позначає генералізоване стабільне позитивне

ставлення індивіда до власних навичок, умінь і здатностей, що проявляється у соціальних ситуаціях, які стосуються індивіда і передбачають його особисту участь. Дослідник наголошує, що характер когнітивно-емоційних процесів, на відміну від інших характеристик поведінки, значно менше піддається впливу соціального середовища і тому може служити більш надійною ознакою впевненості [5].

У. Пфінгстен відзначав, що значну роль у невпевненості можуть відігравати процесуальні характеристики когнітивних процесів [цит. за 5]. Для позначення когнітивної невпевненості він запропонував поняття «когнітивна безпомічність». На думку вченого, невпевненість пов'язана не тільки з негативними оцінками та сприйняттям, а ще й з несистематичним суперечним характером когнітивних процесів. У. Пфінгстен висунув припущення про те, що невпевненість викликається не змістом, а розсіюванням когнітивних процесів: нездатність до однозначного сприйняття й інтерпретації подій приводить до підвищеної тривожності та нездатності проявляти послідовні дії.

Отже, на думку багатьох учених, більш упевнені в собі люди з високою когнітивною складністю краще поведуться в ситуаціях, що вимагають упевненості, й дають менше негативних самовербалізацій.

В основу нашого дослідження було покладено гіпотезу про те, що одним з головних компонентів феномена впевненості в собі є позитивне ставлення індивіда до власних навичок, умінь і здатностей, що проявляється в ситуаціях спілкування; існує взаємозв'язок між когнітивними стилями мислення й показниками впевненості, і цей зв'язок має статеву специфіку.

Для перевірки гіпотези в роботі використовувалися наступні *методи дослідження*:

– бесіда й спостереження;

– опитування з використанням методик самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, тесту невпевненості Р. Ульріха й Р. Ульріх; тесту О. Алексеева й Л. Громової «Індивідуальні стилі мислення, методики Готтшальдта «Замасковані фігури».

У дослідженні брали участь 56 молодих осіб (20 чоловіків і 36 жінок) віком від 22 до 30 років. Усі учасники дослідження були студентами психологічного факультету стаціонарного та заочного відділень Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Нижче подається аналіз і інтерпретація отриманих результатів дослідження.

Дослідження феномена впевненості у молоді за методикою В.Г. Ромека виявило перевагу показників середнього рівня та відсутність статевих відмінностей у розподілі високих і низьких показників. Більшість досліджуваних високо оцінювали власні поведінкові здібності у будь-яких ситуаціях, вказували на власні позитивні очікування наслідків своєї поведінки, позитивно оцінювали себе та власну ефективність (див. табл. 1).

**Таблиця 1**  
**Показники впевненості у собі у жінок і чоловіків (%)**

Рівень впевненості	Упевненість у собі			Соціальна сміливість			Ініціатива у соціальних контактах		
	Чол.	Жінк.	$\phi$	Чол.	Жінк.	$\phi$	Чол.	Жінк.	$\phi$
низький	15	20	0,47	10	14	0,44	5	5	0
середній	70	69	0,08	80	72	0,67	85	81	0,38
високий	15	11	0,43	10	14	0,44	10	14	0,44

Вивчення рівня загальної самоефективності за методикою Шварцера-Єрусалема-Ромека також дозволило зробити висновок про більшість серед досліджуваних тих, хто відзначав в себе «життєвий підйомом», високий ступінь стресостійкості, оптимізм. На відміну від показників попередньої методики, нами були зафіксовані статеві відмінності у відсотковій представленості показників ( $p < 0,05$ ) (див. табл. 2). На відміну від жінок, значно більше чоловіків відзначали в себе і песимістичний настрій (25% у чоловіків, 8% у жінок), і впевненість у власних досягненнях (10% у чоловіків, 5,7% у жінок). Це, у свою чергу, вплинуло на середні показники, отримані в групах. У цілому, за даним параметром показники чоловіків дещо перевищували аналогічні результати у жінок (у чоловіків  $30,67 \pm 4,97$ ; у жінок  $29,5 \pm 4,54$ ). Зазначимо, що низькі показники самоефективності найчастіше зустрічалися у тих досліджуваних, у яких спостерігалися середні та низькі результати за всіма шкалами попередньої методики («впевненість у собі», «соціальна сміливість», «ініціатива у соціальних контактах»).

**Таблиця 2**  
**Показники самоефективності у жінок і чоловіків (%)**

Рівень самоефективності	Жінки ( $29,5 \pm 4,54$ )	Чоловіки ( $30,6 \pm 4,97$ )	$\phi$
низький	8,00	25,00	1,69*
середній	86,00	65,00	1,79*
високий	5,70	10,00	0,58

Примітка: \* –  $p < 0,05$ .

Проведений нами кореляційний аналіз дозволив розширити отримані результати (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Кореляційна матриця показників самоефективності та складових упевненої поведінки**

Самоефективність	Упевненість у собі	Соціальна сміливість	Ініціатива у соціальних контактах
об'єднана вибірка	0,42***	0,16	0,09
жінки	0,24	0,04	-0,11
чоловіки	0,66**	0,32	0,33

Примітка: \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$

Кореляційний аналіз показників самоефективності та складових упевненості в собі, що був проведений на результатах об'єднаної вибірки, показав більшість студентів, які пов'язували власну самоефективність з феноменом упевненості в собі, але не з проявом сміливості та ініціативи у соціальних контактах. Такий же слабкий зв'язок між зазначеними шкалами спостерігався й у жінок. Крім цього, цей зв'язок набув негативної спрямованості. Обсяг вибірки був не дуже великим, але можна припустити, що високі досягнення й соціальна інтеграція у дівчат не залежать від почуття впевненості в собі. Негативний напрямок отриманого зв'язку може також вказувати на наявність незначного рівня вираженості у дівчат ситуативної тривожності, сором'язливості й песимізму, страхів, що стосуються міжособистісних ситуацій і комунікацій (страх критики, страх опинитися в центрі уваги, страх видатися неповноцінним, страх висувати претензії або не зуміти відмовити у вимозі, страх не зуміти сказати «ні»). У чоловіків показники кореляцій самоефективності зі складовими впевненості характеризувалися більш високими значеннями і позитивною спрямованістю, що вказує на більшу залежність цих утворень між собою, ніж у вибірці жінок. Отримані нами результати не зовсім співвідносяться з даними, що є в літературі, за якими феномен впевненості в собі завжди позитивно корелює з оцінкою самоефективності і не залежить від статі досліджуваних.

У нашому дослідженні ми також намагалися вивчити зв'язки між показниками феномена впевненості в собі та когнітивними стилями мислення, а також визначити статеві особливості цих зв'язків.

Результати, отримані за методикою О. Алексєєва та Л. Громової, ми аналізували як у цілому за вибіркою, так і окремо по групах за статевою ознакою. Взагалі, найпопулярнішим когні-

тивним стилем мислення у досліджуваних нашої вибірки виявився реалістичний стиль (30,35%). Другу сходинку рейтингу посів прагматичний стиль (28,8%), а найменшим відсотковим показником представлений ідеалістичний стиль (7,14%).

Отже, у більшості досліджуваних об'єднаної вибірки стиль мислення орієнтований на визнання фактів (реалістичний стиль): для них реальним є те, що можна безпосередньо відчувати, побачити або почути і т. ін. Менше були представлені досліджувані, у яких спостерігалась перевага прагматичного стилю, що характеризується когнітивною гнучкістю, адаптованістю, прагненням швидко отримати кінцевий результат або практичний вигравш, використовуючи на власну користь обставини та інформацію, що є легкодоступною. Останні позиції за ступенем переваг були надані ідеалістичному стилю, що характеризується інтуїтивністю, суб'єктивністю, емоційністю, збільшеним інтересом до людських цінностей, моральних проблем.

Аналіз статевих особливостей у розподілі показників переважаючих когнітивних стилів показав, що серед чоловіків частіше зустрічалися ті, у кого визначався прагматичний (40%) та реалістичний стилі (35%). У жінок спостерігався майже рівномірний розподіл випадків надання переваги певному когнітивному стилю: реалістичному стилю – 27,8%, прагматичному та синтетичному – 22,2%, аналітичному – 19,4% та ідеалістичному – 8,33%.

Застосування параметричного критерію  $\phi$ -Фішера дозволило нам визначити статеві відмінності у перевагах когнітивного стилю (див. табл. 4): чоловіки, порівняно з жінками, більшою мірою показали прихильність до прояву прагматичного стилю ( $p < 0,1$ ), жінки – аналітичного стилю ( $p < 0,05$ ).

**Таблиця 4**

**Показники відсоткового співвідношення юнаків і дівчат з певним переважаючим стилем когнітивного мислення**

Стили мислення	Чоловіки (20 ос.)	Жінки (36%)	$\phi$
Синтетичний	15%	22,2%	0,67
Ідеалістичний	5%	8,3%	0,48
Прагматичний	40%	22,2%	1,39'
Аналітичний	5%	19,4%	1,65*
Реалістичний	35%	27,8%	0,56

Примітка: ' –  $p < 0,1$ ; \* –  $p < 0,05$ .

Отже, результати проведеної методики показали, що майже половина чоловіків при розв'язанні проблемних ситуацій до-



тримувалася прагматичної стратегії – націленості на отримання швидкого позитивного результату, дії за обставинами і прояву гнучкості та винахідливості. Жінки, порівняно із чоловіками, не надавали очевидних переваг конкретному зі стилів, проте, серед них виявилось значно більше тих, хто звертався до застосування систематичного та всебічного аналізу проблеми, до її логічного, методичного та ретельного способу розв’язання (аналітичний стиль).

При вивченні особливостей мисленневої діяльності досліджуваних, нас також цікавили їх показники ступеня свободи від зовнішнього фактора під час зустрічі з проблемою. Дане завдання ми вирішували за допомогою методики Готтшальдта «Приховані фігури». Аналіз емпіричних даних показав, що в цілому для вибірки характерний полінезалежний тип сприйняття. 84% досліджуваних отримали показники, що перевищують нормативний 2,5. Отже, більшість молодих осіб нашої вибірки здатна проявляти високий рівень самостійності під час вибору засобів для досягнення мети. За статевою ознакою емпіричні дані отримали наступний розподіл (див. табл. 5)

Таблиця 5

**Відсоткове співвідношення показників полезалежності/  
полінезалежності у жінок і чоловіків**

Типи сприйняття	чоловіки	жінки	Ф
полізалежність	15%	16,7%	0,17
полінезалежність	85%	83,3%	0,17

Як бачимо з таблиці, приналежність до певної статі не впливає на кінцевий результат ПЗ/ПНЗ. Більшість і жінок, і чоловіків в однаковій мірі здатна сприймати дійсність структуровано, аналітично; вони легко й точно можуть відокремлювати деталь (проблему) з цілісної просторової ситуації.

Кореляційний аналіз між показниками впевненості в собі та особливостями стильових характеристик когнітивних процесів виявив певні статеві відмінності (див. табл. 6 і 7). У жінок високі показники впевненості в собі позитивно корелювали з такими стилями когнітивного мислення, як «синтетичний» ( $r=0,31$ ), «реалістичний» ( $r=0,46$ ) та негативно – з «ідеалістичним» ( $r=-0,52$ ). Отримані результати дозволяють говорити про те, що впевненість жінок пов’язана зі сформованістю у них установки на адекватне розв’язання будь-якої проблеми або на виправлення ситуації (реалістичний стиль) і зростає тоді, коли є можливість проявити себе у створенні чогось нового та оригінального, комбінувати

протилежні погляди, ідеї, здійснювати уявні експерименти (характеристики синтетичного стилю). Характеристики ж ідеалістичного стилю виявилися неузгодженими або негативно обумовленими рівень упевненості: підвищений інтерес до людських цінностей, прагнення всьому знайти виправдання негативно відображаються на формуванні феномена впевненості ( $r=-0,52$ ).

Високі показники соціальної сміливості дівчат у більшості своїй позитивно пов'язувалися з високими показниками прагматичного ( $r=0,39$ ) та реалістичного стилів ( $r=0,38$ ), та негативно – з показниками аналітичного стилю ( $r=-0,57$ ). Іншими словами, соціальна боязкість пов'язувалась з обмеженим особистісним досвідом, невмінням гнучко реагувати у будь-яких ситуаціях та зі страхом або небажанням щось виправляти для досягнення певного результату. Зрозуміло, що аналітичний стиль мислення, який припускає ретельний аналіз проблемної ситуації (свідомий рівень), не співвідносився з високими показниками соціальної сміливості, пов'язаної переважно з емоційними процесами (на підсвідомому рівні), що супроводжують вибір тієї чи іншої альтернативи власної поведінки.

Рівень прояву ініціативи жінками у соціальних контактах тісно пов'язувався з показниками ідеалістичного ( $r=0,41$ ), прагматичного ( $r=0,44$ ) та реалістичного стилів ( $r=0,61$ ). Дані кореляційної матриці вказують на те, що активність жінок прямо залежить від їхньої здатності проявляти підвищену зацікавленість потребами інших, розширювати межі особистісного досвіду та прагнути адекватно розв'язувати проблемні ситуації.

Таблиця 6

## Кореляційна матриця показників, отриманих на вибірці жінок

Стилі когнітивного мислення	Упевненість		
	Упевненість у собі	Соціальна сміливість	Ініціатива в контактах
синтетичний	<b>0,32*</b>	0,05	0,24
ідеалістичний	<b>-0,52***</b>	-0,15	<b>0,41*</b>
прагматичний	-0,05	<b>0,39*</b>	<b>0,44**</b>
аналітичний	-0,14	<b>-0,57***</b>	0,11
реалістичний	<b>0,46**</b>	<b>0,38*</b>	<b>0,61***</b>
ПЗ/ПНЗ	0,20	0,23	0,27

Примітка: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Слід зазначити, що всі показники упевненості жінок позитивно корелювали з показникам полінезалежності (див табл. 6). Усі коефіцієнти кореляцій мали позитивну спрямованість, але

за силою зв'язку вони дещо поступалися. Отже, рівень розвитку впевненості у дівчат прямо пов'язаний з їхнім умінням самостійно досягати поставлених цілей, орієнтуватися на власний досвід і знання, а не на зовнішні параметри ситуації, «бачити» проблему поза межами даних ситуацій.

Наступним кроком нашої дослідницької роботи було вивчення кореляцій між показниками впевненості, когнітивних стилів та полінезалежності, що були отримані на вибірці чоловіків (див. табл. 7). Зазначимо, що в наведеній нижче таблиці відображаються тільки показники значних кореляцій. Нами було виявлено, що, на відміну від жінок, кореляції показників чоловіків відрізнялися спрямованістю. Усі показники впевненості на значному рівні негативно корелювали з синтетичним стилем когнітивного мислення. Можна припустити, що теоретизований стиль мислення, здатність до конструювання «еклектичних» концепцій не є притаманними для чоловіків даної вибірки. Почуття впевненості жодним чином не узгоджується з бажанням створити щось нове на базі розрізнених і протилежних ідей.

Таблиця 7

**Кореляційна матриця показників, отриманих на вибірці чоловіків**

Стилі когнітивного мислення	Упевненість		
	Упевненість у собі	Соціальна сміливість	Ініціатива в контактах
синтетичний	-0,36	<b>-0,88***</b>	<b>-0,57**</b>
прагматичний	0,14	<b>0,52*</b>	<b>0,57**</b>
реалістичний	0,23	-0,30	-0,31
ПЗ/ПНЗ	0,06	0,27	0,35

Примітка: \*-  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Показники соціальної сміливості й ініціативи в контактах, як і у жінок, пов'язувалися з показниками прагматичного стилю мислення (відповідно,  $r=0,52$ ;  $r=0,57$ ). Отже, соціальна сміливість й ініціатива чоловіків обумовлена прагненням швидко і безпроблемно досягати бажаного результату, проявляючи гнучку поведінку та високу адаптованість; їх активність пов'язувалася з умінням нестандартно й успішно вирішувати будь-яку ситуацію, використовуючи на власну користь зовнішні обставини (прагматичний стиль мислення).

Кореляції впевненості з показниками полінезалежності, як і в жінок, також мали позитивну спрямованість. Іншими слова-

ми, якщо про зв'язок упевненості з переважаючими когнітивними стилями можна говорити у контексті статевих особливостей, то про кореляції з показниками полінезалежності – поза статтю.

Отже, аналіз емпіричних даних показав, що психологічні особливості феномена впевненості в собі, який ми досліджували у молоді, мають статеві особливості. У цілому показники впевненості і жінок і чоловіків відповідали середньому та високому рівням вираженості, що вказувало на їх здатність до прояву високої соціальної активності і вмінь відстоювати свої позиції та ідеї. Статеві особливості впевненої поведінки проявили себе у зв'язку з оцінками власної ефективності та особливостями стильових характеристик когнітивних процесів. Нами було виявлено, що у чоловіків впевненість позитивно і на значимому рівні пов'язувалася з показниками самоефективності, тоді як у жінок такої залежності між зазначеними утвореннями ми не спостерігали. Отримані нами результати не відповідали даним, що є в науковій літературі, за якими феномен впевненості в собі завжди позитивно корелює з оцінкою самоефективності й не залежить від статі досліджуваних.

Статеві відмінності у перевагах до когнітивних стилів виявили себе в тому, що чоловіки більшою мірою відзначали власну прихильність до прагматичного стилю ( $p \leq 0,1$ ), жінки – до аналітичного стилю ( $p \leq 0,05$ ).

Упевненість жінок, перш за все, пов'язувалася із синтетичним та реалістичним стилями. Показники ідеалістичного когнітивного стилю, основними характеристиками якого є підвищений інтерес до моральних цінностей та норм, не узгоджувався з упевненістю. Вираженість показників даного стилю передусім пов'язувалася із проявами ініціативи в контактах. Отримані дані узгоджуються з гендерними нормативами, за якими жінці прихильно проявляють емоційність, турботливість, емпатійність, що дозволяє їй почувати себе впевненою людиною.

У чоловіків, на відміну від жінок, всі компоненти впевненості негативно корелювали з синтетичним стилем мислення, що проявило себе у відсутності готовності до застосування еkleктичного підходу під час розв'язання будь-яких проблем або до створення чогось нового. Соціальна активність і ініціативність, як і у жінок, пов'язувалися з гнучкою поведінкою та високим рівнем адаптивності до різних ситуацій, умінням нестандартно й успішно вирішувати будь-які проблеми, використовуючи на власну користь зовнішні обставини.

Отримані нами результати емпіричного й теоретичного дослідження феномена впевненості можуть виступати підґрунтям

для формулювання низки рекомендацій для чоловіків і жінок по вихованню в них впевненості або корекції невпевненості. Подальше дослідження психологічних особливостей феномена впевненості ми плануємо продовжити в межах гендерного підходу: дослідити взаємозв'язок гендерних характеристик чоловіків і жінок з проявами упевненої поведінки, зміст уявлень жінок і чоловіків про наслідки впевненої поведінки і впливу умов оточення на їхній характер.

#### Список використаних джерел

1. Альберти Р.Е. Умейте постоять за себя. Ключ к уверенному поведению / Р.Е. Альберти, М.Л. Эммонс. – Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.romek.ru/alb\[1\].htm](http://www.romek.ru/alb[1].htm)
2. Аннекен Г. Тренинг уверенности и контакта в группе / Г. Аннекен, Л. Эхельмайер, Е. Кесслер. – Ростов-на-Дону. – 1993.
3. Головина Е.В. Категория «уверенность в себе» как когнитивный конструкт личности / Е.В. Головина // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е.А. Сергиенко. – М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 160-187.
4. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В.Г. Ромек // Психологический вестник. Выпуск 1. Часть 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1996. – С. 132-146.
5. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ростов на Дону, 1997. – 29 с. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/uverennost-v-sebe-kak-sotsialno-psikhologicheskaya-kharakteristika-lichnosti>
6. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние / И.Г. Скотникова // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 52-60.

The article provides information on the theoretical and experimental study of the phenomenon of self-confidence of youth. The subject of interest were gender-confidence in relation to self-efficacy and performance features stylistic characteristics of cognitive processes. The results of empirical and theoretical study of the phenomenon of confidence can serve as a basis for the formulation of a number of recommendations for men and women to educate them in confidence or correction of uncertainty.

**Keywords:** the phenomenon of confidence, social boldness, initiative in social contact, самоэффективнит, cognitive style.

*Отримано: 18.09.2012 р.*

## **Проблеми сучасного підлітка на етапі дорослішання (ADOLESCENCE) (на основі матеріалів зарубіжних інтернет-публікацій)**

Проблеми підліткового віку знаходяться у центрі уваги не тільки вітчизняних, але й зарубіжних психологів. У статті представлено аналіз Інтернет-публікацій щодо проблем підліткового віку та причин їх виникнення. У центрі уваги – дослідження американських та європейських психологів, які пояснюють причини факторами фізіологічного дозрівання, недоліками виховання, низьким рівнем прагнення підлітка до саморозвитку. Особливий інтерес представляє класифікація проблем: вплив ЗМІ, потреба створювати «імідж» тіла, мобінг. Крім того, представлена інформація про типи виховання, які породжують ці проблеми. Посилання на результати емпіричних досліджень надають багатий матеріал для корекції проблем у підлітковому віці.

**Ключові слова:** дорослішання, інфантилізм, дозрівання головного мозку, взаєморозуміння, підліток.

Проблеми подросткового возраста находятся в центре внимания не только отечественных, но и зарубежных психологов. В статье представлен анализ интернет-публикаций о проблемах подросткового возраста, причинах их возникновения. В центре внимания исследования американских и европейских психологов, которые поясняют причины факторами физиологического созревания, недостатками воспитания, низким уровнем стремления подростка к саморазвитию. Особый интерес представляет классификация проблем: влияние СМИ, потребность создать «имидж тела», моббинг. Кроме того, представлена информация о типах воспитания, которые порождают эти проблемы. Ссылки на результаты эмпирических исследований дают обширный материал для коррекции проблем в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** взросление, инфантилизм, дозревание головного мозга, взаимопонимание, подросток.

Звернення саме до публікацій англійських та американських психологів, психотерапевтів, психоневрологів пояснюємо наступними причинами. По-перше, всі проблеми у розвитку особистості підлітка, які з'являються за межами України, через невеликий проміжок часу «мігрують» до нас. По-друге, існують різні можливості у проведенні наукових досліджень за кордоном

та в Україні. Відкриваючи сучасне американське наукове видання з будь-якого напрямку психології, бачиш, що кожен параграф має безліч посилань на численні експерименти [1;3;4].

Значний інтерес викликають у дослідників проблеми, пов'язані з перехідним періодом підліткового віку, який прийнято називати «дорослішання». Як відомо, проведена значна кількість досліджень та багаторазових спроб визначення специфіки даного періоду у різноманітних як вітчизняних, так і зарубіжних класифікаціях. Загальноприйнятої класифікації вікових періодів розвитку людини не існує. Але у значній кількості вже існуючих спостерігаються деякі схожі тенденції та спорідненість у різних вікових періодах.

У світлі теми статті слід звернутися до поняття «*adolescence*», що перекладається з англійської мови як «юність», «дорослішання», «підростання» та означає перехідний етап від підліткового до юнацького віку. Слід зазначити, що цей досить складний період розвитку підлітка не виділяється окремо в існуючих класифікаціях вікового розвитку, та, відповідно, не є достатньо вивченим. Якщо проаналізувати більшість існуючих класифікацій вікового розвитку, узагальнені А.А.Реаном [2], то можна дійти такого висновку: вивчати підлітковий та юнацький вік потрібно у єдності, як передбачає міжнародна традиція, означити його терміном «підлітковий вік», але розподіляти його на ранній (до 14 років) та старший підлітковий або «дорослішання» (до 19 років), що відповідає вітчизняній традиції виділяти підлітковий та юнацький вік. Такої точки зору притримуються Д.І.Фельдштейн, В.Квин, Г.Крайг, Ф.Райс.

У існуючих класифікаціях, хоч і є спроба виділити саме період «дорослішання», але чіткості у його визначенні, вікових меж початку-кінця, специфічних ознак періоду не існує. Тому ми поставили за мету проаналізувати сучасні наукові Інтернет-публікації щодо періоду дорослішання та спробувати визначити його основні ознаки.

Було проаналізовано 57 публікацій англомовних дослідників (за період з 2009 по 2011 рік), які вміщено на відповідних сайтах [5]. У перекладі статей допомогла випускниця факультету іноземних мов інституту К.Бессонова.

Як вже зазначалося, закордонні можливості досліджень значно відрізняються від вітчизняних це і великі вибірки, можливість висувати констатуючі гіпотези з наступного ґрунтовною перевіркою, робити цікаві відкриття у результаті багаторічних спостережень [4].



Правда, деякі дослідники (зокрема, американський психоневролог Шеріл Гей Столберг) вважає, що сьогодні фінансування недостатнє: потрібно краще вивчати діяльність мозку (за допомогою сучасної апаратури), проводити лонгітюдні, вивчати розвиток дітей, що народилися з «пробірки», досліджували стан дитини після серйозних операцій тощо.

Здається, не існує тієї сфери життя, у яку глибоко не занурилися би зарубіжні дослідники. Наприклад, Роджер Р.Хок у своїй книзі «40 исследований, которые потрясли психологию» представляє результати експерименту Мастерса та Джонсона, який проводили з метою збору інформації для лікування сексуальних розладів. У ході експерименту потрібно було простежити за статевим актом з детальною фіксацією всіх його етапів. Для цього була сформована репрезентативна вибірка: 694 добровольці з різних прошарків населення погодилися стати учасниками експерименту [3].

Підводячи підсумки, ми можемо однозначно сказати: в Україні фінансування науки практично немає, тому знайомство з результатами сучасних добре фінансованих зарубіжних досліджень може значно поширити наші знання вікової, педагогічної, соціальної, диференційованої психології, психофізіології.

Всі проаналізовані Інтернет-публікації можна умовно розподілити на три групи.

### **I. Дослідження ділянок головного мозку підлітка, їх вплив на поведінку та афективну сферу.**

Професор психології Дженіс Юраско (штат Іллінойс) у лонгітюдному дослідженні визначав, як змінюються ті ділянки мозку підлітка, які відповідають за планування дій та соціальну поведінку. Спочатку досліди проводилися на щурах, які мають схожий до людського генетичний код. Так, самці та самки, у процесі дорослішання, втрачали нейрони у цих ділянках. Те ж саме відбувалося у підлітків. При цьому, дівчата втрачали на 13% більше нейронів саме у тих ділянках, які відповідають за планування дій. Нейрони не трансформувалися, а вмیرали. Висновок, який зробив дослідник: процес перебудови цієї ділянки – ознака того, що людина дорослішає. Результати було викладено у статті «Особистісний функціональний код».

Проблемами змін у мозку у процесі дорослішання (зокрема, при скоєнні злочину підлітками) переймався професор психології у галузі особистісного розвитку Лоуренс Стайнберг (університет Філадельфії). Спостерігаючи за судами над малолітніми злочинцями-підлітками (які заподіяли смерть дорослій людині),

визначив, що підлітки з їх підвищеною імпульсивністю, шукають привід для thrilles (жахів) у будь-якому вигляді, не думаючи про наслідки та всіляко виправдовуючи себе. Додатково, за допомогою магнітно-резонансної терапії, встановлено, що та частина мозку (прифронтова), яка відповідає за контроль над власною поведінкою, задіяна у складних процесах прийняття рішень, планування, порівняння ризиків у період дорослішання, навіть у 20 років недостатньо зріла. Ця частина мозку змінюється, але у заключній фазі розвитку. Такий факт пояснює легке занурення підлітка у різні негаразди, його прагнення до ризику. Це не тільки наслідки активного вироблення гормонів, а й підтвердження статусу сильного. Але, все одно, надання прав водія машини у 18-19 років (у США) зарано, водіння відбувається, як правило, без аналізу наслідків при перевищенні швидкості тощо.

Те ж стосується і віку настання кримінальної відповідальності. Вчені-неврологи та криміналісти Британської наукової спільноти вважають, що вік настання кримінальної відповідальності потрібно підвищити. На їх думку, деякі відділи головного мозку не досягають зрілості до 20 років, тому вік 10-12 років (при якому пропонують ввести кримінальну відповідальність у Північній Ірландії, Великій Британії, Уельсі) занадто малий. Частина мозку, які відповідають за операції прийняття рішень та їх оцінку, знаходяться у процесі розвитку.

Американські вчені виділили спеціальну ділянку мозку (мозкову мигдалину), що відповідає за інстинктивні реакції – страх, агресивну поведінку. Ця ділянка розвивається доволі рано. Тому підліток не продумує свої подальші дії, не прогнозує можливі наслідки своїх вчинків, невірно трактує соціальні норми, традиції, стає учасником правопорушень. А ділянка, яка контролює вчинки, допомагає думати перед тим, як сказати (зробити) продовжує зріти, змінюватися, розвиватися і у дорослої людини.

## **II. Сучасні проблеми періоду дорослішання.**

Основна інформація була отримана нами при аналізі журналу «PSYCHOLOGY TODAY». Він містить 3 блоки інформації у розділі «Adolescence»: наукові роздуми про дорослішання; формування духовного здоров'я підлітка; девіантна поведінка, її причини, наслідки, шляхи корекції.

Саме в означеному журналі ми вибрали основні проблеми періоду дорослішання.

*1. Стан афективної сфери, депресія у підлітків.* Вона викликана невпевненістю у собі, низьким рівнем домагань, шкіль-

ною неуспішністю, що приводить до пошуку друзів серед таких же невдах, занурення у девіантні угруповання. «Devil may care» («диявол» піклується про поведінку») такого підлітка. Американські дослідники визначають шляхи вирішення подібних проблем (які практично збігаються з результатами вітчизняних досліджень): враховувати провідну діяльність (потребу у спілкуванні), вчити основам спілкування, встановленню міжособистісних зв'язків, не залишати підлітка наодинці з проблемами, підвищувати допоміжну роль дорослого у житті підлітка. Підлітка потрібно навчити дякувати, відрізняти погане та хороше.

2. *Підліток та ЗМІ.* Американський науково-популярний журнал «Знамя жизни» у 2010 році вміщує результати досліджень китайських вчених щодо впливу Інтернету на емоційну сферу підлітків. Ними було діагностовано 1000 студентів коледжу у Гуанджоу та зафіксовано зростання рівня жорсткої агресії та депресії серед патологічних користувачів Інтернетом. Повторне опитування: «Як часто ви відчуваєте почуття пригніченості у стані off line» показало, що 94% респондентів почуваються краще.

У цьому журналі також вміщено результати лонгітюдного дослідження впливу часу, проведеного підлітком перед екраном телевізора на появу депресивного стану у майбутньому. Досліджено 4150 підлітків, які на початку експерименту були у стабільному емоційному стані (вони проводили біля телевізора більше 9 годин на тиждень). Через 7 років більш ніж 7% респондентів відчували симптоми затяжної депресії, 17% були у пригніченому стані (при цьому депресивні симптоми у хлопців проявлялися яскравіше, ніж у дівчат). Доктор психології з Пітсбурга Брайен Праймік вважає, що причина цього криється у перегляді відповідних програм наодинці.

Лоуренс Тілен (медична школа, Австралія) також підтверджує вплив Інтернету на емоційну сферу підлітка. Зокрема, комп'ютерних ігор «Квест», у яких потрібно виконати набір відповідних завдань за алгоритмом. Визначено, що поразка у жодній грі сприймається набагато трагічніше, ніж у реальному житті. Найбільш пригнічено відчують себе дівчата у віці 12 років, у 17 років рівень пригніченості збільшується. На їх емоційний стан спробували впливати медикаментозно (прозак та плацебо) та визначили: результат однаковий. З цього можна зробити висновок – велику роль відіграє сугестія, виводити себе з подібного стану потрібно самотужки, за допомогою психотренінгів та релаксації.

Джон Карі, доктор медицини, психолог університету Дьюк, стверджує – ті підлітки, які корегували свій емоційний (психіч-

ний) стан за допомогою медикаментів, через 5 років відчувають значне погіршення стану. Тому достатньо при погіршенні емоційного стану підлітка підвищити рівень турботи до нього з боку дорослих, щоб спостерігати зменшення яскравих проявів депресії. Без сумніву, говорити на важкі теми з підлітком надзвичайно складно, але 15-хвилинна бесіда у день може суттєво підтримати дитину. Зокрема, припинити розмови підлітка щодо суїциду, яким вони іноді лякають дорослих та розібратися, навіщо вони це роблять.

Доктор психології Бас вважає «винним» Інтернет (сторінки ВКОНТАКТЕ, TWITTER-«чирикание», Facebook), у якому створюються групи «choking games», які навчають підлітків різноманітним засобам йти з життя. Крім того, існує спеціальний сайт «Як собі нашкодити», у якому викладають інформацію про види аутоагресії. Дорослим потрібно насторожитися: аутоагресія, заподіяння собі болю – спосіб відволіктися від емоційних проблем, сигнал про потребу допомоги.

*3. Харчові розлади, перехід до розряду «худі швабри».* Така проблема передусім існує серед дівчат-підлітків. Визначено, що вони більше, ніж хлопці, піддаються впливу ЗМІ у питаннях ідеалізації тіла («створення іміджу тіла»). Нещодавно, у ЗМІ стали «викладати» фотографії дівчат у природних умовах, без корекції у фотошопі, щоб переконати користувачів: природна краса є гармонійна, приваблива. Зважаючи на те, що сьогодні Інтернет стає єдиним шляхом соціалізації підлітка, його потрібно максимально використовувати у пропаганді здорового способу життя. У цьому питанні також потрібно зменшувати менторство дорослих, пам'ятати, що у підлітків високий рівень страху програти, потреба у змагальності (особливо у дівчат).

Вчені пробують знайти причини такого знуцання над своїм тілом. В першу чергу – це обстановка у родині, слабка представленість конструктивних, соціально позитивних мотивацій (на першому плані – красиве життя, яке повинно початися само по собі, без жодних зусиль). Проблемні дівчата-підлітки постійно шукають задоволення, у них недорозвинена сфера уяви, емпатії, «не ті куміри» для наслідування, погана адаптація до самотності. Також на них позначається вплив групи.

*4. Інфантильність або відстрочка у періоді дорослішання.* Деніель Ноумен, психолог, зазначає, що дорослішання закінчується у різному віці. Останнім часом спостерігається подовження цього періоду. Гвент Гевел, доктор психології, доводить, що у деяких людей дорослішання не настає і у 28 років. Це пояс-

нюється повним заповненням нашого життя Інтернетом, де все сприймається поверхнево, все вирішується простим натисканням кнопки: без зусиль, без глибини.

Можливі причини всепоглинаючої інфантильності у відсутності церемонії процесу дорослішання (ініціації), коли відбувається перетворення підлітка у дорослого. Якщо згадати історичні приклади, то у стародавніх племенах проводилося спеціальне змагання хлопця з супротивником, твариною. Переможець вважався дорослою людиною, «самцем зграї», він міг обирати собі жінку та доводити їй, на що здатен ще. У минулі століття дорослішання наступало у 12 років, тому що у цьому віці починали працювати. У Китаї існують свої критерії дорослішання: сформованість практичних навичок до життя, вміння відстоювати себе, боротьба зі страхом, вагітність у шлюбі чи поза шлюбом, вміння долати труднощі життя тощо.

У сучасному періоді немає ні подібних церемоній, ні чітких критеріїв початку-закінчення дорослішання: закінчення школи, здача іспитів, армія, початок роботи? Потрібні сучасні ритуали ПОСВЯЧЕННЯ у будь-якій формі (спортивні, навчальні заслуги, активний пошук та пропозиція підлітку галузі для самоствердження).

Одним з ефективних критеріїв дорослішання є фінансова незалежність підлітка, формування відповідальності за виконання будь-чого. Але науковці застерігають: підліток тільки тоді може бути відповідальним, коли самостійно приймає рішення, за яке потрібно відповідати. Також прискорює процес дорослішання адекватна самооцінка. Батькам та дорослим (які впливають на її формування) потрібно підтримувати те, що у дитини є, а не підкреслювати те, чого у неї немає.

*5. Проблема «батьки-діти».* У середині минулого століття провели експеримент: у різні звукоізолювані кімнати поміщали окремо матір та її немовля, вивчаючи різноманітні фізіологічні процеси та мозкову активність досліджуваних. Визначено, що при зміні процесу чи активності у дитини – тут же вони змінювалися у матері (і навпаки). Тобто тісний емоційний зв'язок існує між матір'ю та немовлям не тільки на усвідомлюваному рівні.

Це говорить про потребу враховувати феномен симбіотичних (нерозривних) відношень «дитина-матір». Символічна «пуповина», яка пов'язує їх потрібна розірватися три рази: при народженні, у кризі 3-х років (коли потрібно визнати автономність дитини), у підлітковому віці (визнати право на автономність, послабити контроль за ситуацією). Ознака нерозірваності симбіо-

зу – різні адикції підлітка. Тобто як гіперопіка, так і гіпоопіка у вихованні не допускається.

Слід зазначити, що у всіх публікаціях останнього періоду все більше відповідальності за формування дитини покладається на батьків, а не на суспільні інституції. Американські вчені підраховували: 65 годин підліток на тиждень проводить у спілкуванні зі своїми однолітками, 4 години – з батьками. Відповідно, ні про який позитивний вплив на розвиток дитини мова йти не може.

**6. Раннє статеве життя.** Ця проблема падіння моральних норм непокоїть дорослих і вважається надсучасною. Але це міф. Професор соціології Кетлін Ейл Богл підняла статистичні дані з 50-х років минулого століття та спростувала падіння моральних норм. Рання вагітність (у 11-15 років) спостерігалася і раніше, просто тоді не було такої кількості публікацій про ці факти. І це був не результат падіння, а результат відсутності знань про контрацепцію.

**7. Залюкування «bulling»** (агресивна поведінка, злісне переслідування, приниження, підрив репутації тощо) та «*Mobbing*» «*ganging*» – психологічні утиски, у першу чергу, групові з боку дорослих, однолітків. При такому явищі спостерігаються постійні негативні виказування, критика на адресу дитини, соціальна ізоляція, розповсюдження неправдивої інформації, приховування інформації, «мелкое пакосничество» оточуючих тощо. Причина криється у консерватизмі дорослих людей, кліматі групи, де цей підліток виховується, неувважності дорослих до змін у поведінці, настрої дитини. Але найбільш несприятливим є *сендвич-мобінг* – неприйняття дитини колективом як вчителів, так і однолітків.

### III. Шляхи вирішення підліткових проблем.

Їх часто вміщують на сторінках психолога у газеті «American press».

Карл Пікард, доктор філософії, психолог, член Американської асоціації психологів штату Техас (має високий рівень цитування) переймався цією проблемою, все перевіряв на своїх 4 дітях.

Роберт Епштейн досліджував проблему «Батьки-підлітки» та визначив таку хворобу, як «Love crazy» (любов батьків, небажання помічати проблеми дитини у цьому віці, втручатися, допомагати). Але є інша категорія батьків, яка занадто контролює підлітків, обмежуючи їх у речах, що є значущими: гроші, одяг, машина. Доведено, що чим сильніші подібні утискання, тим активніше проявляється протест підлітка (втеча з дому, ран-

не одруження). Заборони активізують силу волі, тому потрібно спрямувати її у конструктивне русло.

Батьків хвилює нездатність підлітка правильно розподіляти свої ресурси: час, енергію, гроші. Потрібно надати йому більше «дорослих» прав. Зокрема, перекласти функції приймати рішення про власне здоров'я, підписувати контракти, вирішувати фінансові проблеми родини, працювати. Достатньо ефективним для прискорення процесу дорослішання є покладання відповідальності за, наприклад, невеличке підприємство. Це особливо дієве у 13-15 років у невеличких містах. Дуже ефективним для підлітка буде організація власні справи. Це організує час, сформує мотивацію до успішного життя.

Крім того, дорослим потрібно більше часу приділяти дитині, розпитувати, спостерігати, пригортати до себе (людей щасливих, впевнених у собі, з нормальними статевими відношеннями у дитинстві батьки обнімали не менше 30 разів на день). Вірджинія Сатір, відомий сімейний психотерапевт провела дослідження та визначила: щоб вижити, нам необхідно 4 обійми на день, щоб бути здоровим – 8 обіймів, щоб гармонійно розвиватися – 12.

Певна увага приділяється спеціальній програмі для підлітків у США – супротиву поганим звичкам. Вона вчить, як протистояти спокусі однолітків – діяти за принципом: «просто скажи НІ».

Цікавий факт – впровадження такої програми збільшило кількість залежних, сугестивних. В.Сатір пояснила це так: чим більше дорослий закликає до того, щоб вміти сказати «НІ» поганим звичкам, наводячи масові приклади з життя, тим більша впевненість підлітка, що заборонені випивка, тютюн, наркотики – норма. Боротьба з зайвою вагою, протидія суїциду – чим більше розповідей про те, що це погано, тим вища впевненість підлітка, що це шлях вирішення проблеми. Справа у тому, що підліток бачить інший підтекст у такій агітації: подивись – всі навкруги це роблять! Заборона перетворюється на пропаганду. А потрібна не заборона, а пропаганда здорового способу життя з відповідними прикладами.

Доктор Річард О'Конор (провідний практичний австралійський психолог) у статті «Вседозволяюче виховання» визначив найбільші помилки батьків, надав типологію видів неправильно виховання: «виховання потаканням», надання дитині всього найкращого, дозвіл собі заради дитини відступати від норм та правил. Це призводить до руйнації системи загальнолюдських, сімейних цінностей, порушень у розвитку дитини; «компен-



саторне виховання» – притаманне батькам, що у дитинстві не отримували матеріальних благ, достатнього спілкування, мали непорозуміння з однолітками, розлучалися з близькими людьми. Тому вони занадто прискіпливо відносяться до цих аспектів у житті власної дитини, не залишають їм свободи слова, вибору, самі вирішують, що краще для дитини. «Виховання умовами» – батьки при такому вихованні постійно пропонують дитині «бартер»: свобода вибору, вчинку дитині надається при умові виконання нею певних вимог дорослих. «Індиферентна вседозволеність» – її дозволяють собі занадто занурені у справи, хобі, у себе, у заробітки грошей батьки, які не мають (та і не шукають) часу для спілкування з дитиною. Тому вони всіляко «відкупляються» від неї, пропонуючи робити, що їй заманеться.

Підсумовуючи огляд Інтернет-публікацій, можна зазначити наступне. Період дорослішання – перехід на новий етап розвитку, значний, важкий період у становленні дитини. У цей період виникають як знайомі нам проблеми (спілкування з однолітками, непорозуміння з дорослими), так і нові, які формує сучасний стиль життя (створення іміджу тіла, мобінг). Вони потребують від психологів, педагогів активного пошуку шляхів їх вирішення, тому що дорослішання, adolescence – останній, найважливіший відрізок у переході до прагматичного, жорстокого, цинічно-го дорослого життя.

#### Список використаних джерел

1. Аронсон Элиот. Общественное животное / Э.Аронсон. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 416 с.
2. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
3. Хок Р. 40 исследований, которые потрясли психологию / Роджер Хок. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 509 с.
4. Чалдини Р. Законы и тайны поведения человека. Психологический атлас поведения человека /Р.Чалдини, Д.Кенрик, С.Нейберг. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 575 с.
5. Веб-ресурс Resources for child and adolescent mental health. – Режим доступа: <http://www.birchmore.org/camhs/> ;  
– Электронный документ: книга «Adolescent Development» // Режим доступа:[http://www.dartmouth.edu/~ethics/docs/syl\\_ed62.pdf](http://www.dartmouth.edu/~ethics/docs/syl_ed62.pdf);  
– Электронная библиотека раздел/тэги adolescent psychology. – Режим доступа: <http://www.librarything.com/tag/adolescent+psychology>;

- Книга по запросу «Adolescent Behavior and Society (Paperback)»: Rolf E. Muuss (Editor). – Режим доступа: <http://www.tower.com/adolescent-behavior-society-rolf-e-muuss>– <http://www.nlm.nih.gov/mesh/MBrowser.htm>; [http://www.enotes.com/topic/Adolescent\\_psychology](http://www.enotes.com/topic/Adolescent_psychology) <http://www.mnsu.edu/emuseum/cultural/anthropology/Mead.html>
- Канадский психологический журнал. – Режим доступа: [http://www.canadianliving.com/moms/teens/the\\_adolescent\\_mind.php](http://www.canadianliving.com/moms/teens/the_adolescent_mind.php);
- Статьи по результатам нейрологических, физиологических исследований. – Режим доступа: [http://ucl.academia.edu/CatherineSebastian/Papers/537548/Neural\\_processing\\_associated\\_with\\_cognitive\\_and\\_affective\\_Theory\\_of\\_Mind\\_in\\_adolescents\\_and\\_adults](http://ucl.academia.edu/CatherineSebastian/Papers/537548/Neural_processing_associated_with_cognitive_and_affective_Theory_of_Mind_in_adolescents_and_adults);
- Описание процесса взросления. – Режим доступа: [http://www.adolescentmind.com/adolescent\\_mind1.htm](http://www.adolescentmind.com/adolescent_mind1.htm);
- Adolescence – Biological Changes Associated With Puberty. – Режим доступа: <http://social.jrank.org/pages/14/Adolescence-Grand-Theories-Adolescent-Development.html>;
- Справочные материалы. – Режим доступа: <http://www.answers.com/topic/adolescence>;
- Журнал «Наука каждый день». – Режим доступа: <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/08/080814154429.htm>
- Журнал он-лайн «Психология сегодня». – Режим доступа: <http://www.psychologytoday.com>

Problems of teens' age are on the focus of interest of both domestic and foreign psychologists. The analysis of the Internet publications about adolescences' problems, the reasons that cause them are represented in the article. The American and European psychologists are researching the reasons and explain them by the aspects of physiological development, lack of the proper brining-up process, the low level of own determination to self-develop. The classification of the problems is of the unique interest: the influence of the mass-media, the necessity to create the «body-image», mobbing. Besides that, the information about the types of the brining-up methods which cause these problems is rendered. The links to the results of the empiric research provide the data to correct the problems in the adolescence.

**Key words:** adolescence, infantivity, brain maturing, mutual understanding, teenager.

*Отримано: 14.10.2012 р.*

## Психологічні особливості відповідального ставлення підлітків до власного соматичного здоров'я

Стаття розкриває психологічні особливості відповідального ставлення підлітків до власного соматичного здоров'я. Представлено результати дослідження. Встановлено, що характер соматичної хвороби впливає на психічний стан хворого і особливості особистості самого хворого істотно впливають на виникнення тих чи інших захворювань. Прийняття відповідальності за свою хворобу допоможе підлітку перебороти хворобу й стать фізично, психологічно та духовно здоровою людиною.

**Ключові слова:** психосоматичні захворювання, психічне здоров'я, відповідальність, ставлення до здоров'я, відповідальне ставлення до здоров'я.

Статья раскрывает психологические особенности ответственно отношения подростков к собственному соматическому здоровью. Представлены результаты исследования. Установлено, что характер соматической болезни влияет на психическое состояние больного и особенности личности самого больного существенно влияют на возникновение тех или иных заболеваний. Принятие ответственности за свою болезнь поможет подростку перебороть болезнь и стать физически, психологически и духовно здоровым человеком.

**Ключевые слова:** психосоматические заболевания, психическое здоровье, ответственность, отношение к здоровью, ответственное отношение к здоровью.

**Постановка проблеми.** В освітньому середовищі, як у педагогів, так і в учнів, особливо виражені тенденції погіршення психічного здоров'я та соціального благополуччя. Соціальна природа людини прагне до включення її в соціум з метою активної й тривалої життєдіяльності, розвитку, самовираження, забезпечення та захисту своїх життєвих цінностей. Тому спрямованість соціального виховання й навчання на збереження здоров'я та формування у школярів системи цінностей культури здоров'я є пріоритетною для того, щоб дотримуватися здорового способу життя.

Психологи вважають, що благополуччя людини залежить від її духовного та тілесного здоров'я. Цілісний підхід до цієї проблеми підкреслює особистісну відповідальність людини за

своє здоров'я та благополуччя. Кожний з нас може і повинен контролювати свої емоції, раціонально харчуватися, виконувати фізичні вправи, боротися зі стресом, брати участь у суспільному житті. Кожний з нас спроможний не вживати наркотики, не зловживати алкоголем, не палити. Важливо також, щоб життя людини мало духовну основу, що надає життю певний сенс [1;2;3;4;5;6].

З погляду психолого-педагогічного впливу, підлітковий вік найбільш акцептабельний, тому що саме в цьому віці відбувається зародження здібностей і готовності до прийняття відповідальності за участь у подіях, що відбуваються, аналізі своєї ролі у ситуаціях соціальної взаємодії, яка пов'язана з формуванням внутрішнього локусу контролю. Разом з тим, підлітки здебільшого ведуть нездоровий спосіб життя (гіподинамія, неправильне харчування, порушення режиму дня, паління й ін.). Це свідчить про нерозвиненість у підлітковому середовищі ціннісного відношення до здоров'я, що було однією з духовно-моральних цінностей культурного розвитку та втратило в сучасному суспільстві свій зміст. Застосовуючи адекватні психолого-педагогічні технології, можна стимулювати, коректувати становлення і розвиток відповідальності у підлітків, у тому числі й відповідальності за своє здоров'я [4].

Система профілактики, яка традиційно використовується в навчальних закладах, найчастіше зводиться до формування знань у дітей і підлітків про безпеку тих або інших захворювань, але відсутня розгорнута система вироблення практичних навичок конструювання молоддю такого психічного й фізичного здоров'я, що дозволяє успішно впоратися з постійно зростаючими навантаженнями сучасного життя на людський організм [4].

Спосіб життя, культура харчування, прогулянки на свіжому повітрі, доцільне використання вільного часу, творчість все це впливає на духовне й фізичне здоров'я, зміцнюючи, а не руйнуючи його, подовжуючи, а не вкорочуючи життя. Отже, правильний спосіб життя є чинником здоров'я, а нездоровий – фактором ризику.

У зв'язку із цим, одним із пріоритетних завдань сучасного етапу модернізації освіти, повинно стати формування й розвиток відповідального ставлення підростаючого покоління до свого здоров'я. Морально відповідальна людина розуміє необхідність слідувати нормам і правилам, заборонам і приписанням. Свідоме й відповідальне ставлення до здоров'я повинне стати нормою життя й поведінки кожного.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Існують різноманітні підходи до вивчення проблеми. Насамперед, варто виділити валеологічний підхід до проблеми здоров'я. Значний внесок у дослідження з даної теми внесли М.М.Амосов, Г.Л. Апанасенко, В.К. Бальсевич, І.І.Брехман, Е.М. Каїн, В.П.Казначеев, В.В. Колбанов, В.С.Фомін. У роботах цих дослідників виділені основні причини виникнення багатьох хвороб у підростаючого покоління, намічені шляхи більш ефективної популяризації валеологічних знань серед дітей і підлітків.

Концепція здоров'я розглядалася в працях зарубіжних учених: С.Грофа, А.Маслоу, Г. Оллпорта, К. Роджерса. Соматопсихічний напрямок був закладений працями С.С. Корсакова, П.Б.Ганнушкіна, В. А. Пляровського, Е.К.Краснушкіна. У центрі уваги знаходилося питання впливу соматичної хвороби на особистість.

Психолого-педагогічний підхід, що розкриває роль системи освіти у формуванні загальної культури й культури здоров'я, представлений у роботах Ш.А.Амонашвілі, Л.І.Божович, Л.С. Виготського, С.М. Громбаха, Г.К.Зайцева, А.П. Ісаєва, В.В. Колбанова, Л.А. Семенова, Л.Г.Татарнікової. У працях цих дослідників аналізується сучасна практика викладання тих знань, які дозволяють школярам придбати базові знання про ЗОЖ, тих небезпеках, які викликають різні види залежностей.

Вивчення проблеми ставлення особистості до здоров'я бере початок від робіт В.М.Бехтерева й продовжує розвиватися в працях Б.Г.Ананьєва, М.Я.Басова, Р. А. Березовської, І. П. Гурвича, І. В. Єжова, Л. В. Кулікова, А.Ф.Лазурського, А. Е. Лічко, А.Р. Лурія, Г. С. Нікіфорова, В. П. Озерова, Ю.М.Орлова.

Методологічні проблеми відповідальності вивчали С.Л.Рубінштейн, Ж.Піаже, Ф.Хайдер, К.Хелкама, Р. Мей, І. Ялом та інші. У багатьох працях виділені складові (М.В.Левківський, М.В.Савчин, В.Ф.Сафін, Т.Н.Сидорова), критерії відповідальності (К.О.Абульханова-Славська), однак, одержано важливі дані про розвиток відповідальності у підростаючої молоді (К.Муздибаєв, Л.І. Дементій, В.П. Прядеїн, А.Ф.Плахотний, І.Д. Бех, М.В.Савчин, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та інші).

Однак проблема формування відповідальності підлітків за особисте здоров'я ще не стала предметом широкого обговорення й тому вимагає окремого вивчення.

**Мета дослідження:** вивчення впливу відповідальності на ставлення до соматичного здоров'я у підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Здоров'я людини – це якісна характеристика, що визначає стан живого людського організму

як фізичного тіла; здатність організму в цілому й всіх його органів окремо виконувати свої функції по підтримці й забезпеченню життєдіяльності [5].

Проблеми здоров'я широко представлені в науковій літературі. Фундаментальні питання, які пов'язані зі здоров'ям людини, розкриваються в роботах М. М. Амосова, П. К. Анохіна, Г.А. Апанасенко, Р. М. Баєвського, І.І.Брехмана, В. П. Казначєва, Е. М. Казіна, Г. А. Кураєва, Ю. П. Шпоріна та інш.

Спосіб життя людини може запобігати захворювання, а може, навпаки, їх викликати. Здоров'я можна розглядати як якийсь потенціал (актив), яким можна різнонаправлено управляти: накопичувати (зміцнювати, зберігати) або витратити.

«Ставлення до здоров'я» є одним із центральних понять соціології здоров'я, одним з компонентів системи цінностей особистості, комплексом мотивів, що зв'язують особистість із суспільством, культурою. Дане поняття в соціологічній науці вперше було обґрунтовано й описане в 1989 р., увійшло в науковий обіг і широко використовується в літературі з проблем здоров'я [3].

Науковці визначають «ставлення до здоров'я» як сформовану, на основі наявних в індивіда знань, оцінки власного здоров'я, усвідомлення його значущості, а також дії, спрямованої на зміну стану здоров'я. «Відношення до здоров'я» може бути також розглянуте на рівні суспільства та групи.

Структура поняття «ставлення до здоров'я» містить у собі: 1) оцінювання стану здоров'я; 2) сприйняття здоров'я як цінності; 3) діяльність, яка спрямована на збереження здоров'я. Ставлення до здоров'я складається із двох взаємодоповнюючих один одного компонентів: збереження здоров'я (попередження та лікування хвороб) і вдосконалювання здоров'я (розвиток біологічних і психологічних характеристик, що забезпечують високу адаптацію до мінливого зовнішнього середовища) [3].

За результатами багатьох досліджень виявлено два типи відповідальності за здоров'я. *Перший* орієнтований насамперед на «зусилля самої людини», *другий* – переважно на «умови життя». До першого відносяться, в основному, особи з високою самооцінкою здоров'я, до другого – з низькою. Відповідальність за здоров'я більш характерна для молодих людей, осіб з високим рівнем матеріальної забезпеченості й гарним здоров'ям. Прагнення віддавати пріоритет відповідальності за стан свого здоров'я зовнішнім обставинам («умовам життя») є досить стійкою характеристикою масової свідомості протягом останніх десятиліть [3].

Відповідальність за своє здоров'я – це необхідність усвідомлювати свої дії, вчинки та психічні стани, можливість вибору соціального оточення, відповідати за їхні можливі наслідки для здоров'я. Відповідальність припускає вільно розпоряджатися своїм здоров'ям, бути інформованим про стан організму (право знати діагноз). Особистість звичайно має можливість усвідомлено контролювати свої негативні емоції (не допускаючи, щоб вони перетворювалися в хронічні), раціонально харчуватися, систематично виконувати фізичні вправи, протистояти дистресу, бути соціально активним, не вживати алкоголь і наркотики, не палити, вчасно звертатися за медичною допомогою, ін. Для здоров'я важливо також, щоб людина прагнула до самореалізації й мала духовно наповнене життя [5].

Існує «зовнішня» і «внутрішня» відповідальність за здоров'я. Внутрішня відповідальність – це духовно-моральна позиція людини, її відношення до себе, оточуючих, своєї родини, здоров'я, хвороби й смерті, образ почуттів і думок. Внутрішня відповідальність незмірно вища зовнішньої. Зовнішня відповідальність – соціально-економічні умови, відношення суспільства до здоров'я й охорони здоров'я, кваліфікація медиків, рівень медичного обладнання й ін.

Якщо будь-яка людина проаналізує свої недуги останніх років, то переконається, що, в основному, її хвороби пов'язані із власною поведінкою і мисленням. Вона подовгу нервує і злиться, у душі зберігаючи напругу після образ і сварок, нерідко їсть і випиває зайве, палить, зловживає солодощами. І як результат, занедужання та похід у поліклініку з вимогою повернути втрачене здоров'я.

Проблема психічного та соматичного здоров'я підлітків є однією з найважливіших і серйозних проблем суспільства. Порушення в психічному здоров'ї підлітка можуть призвести до серйозних наслідків: замкнутості, відсторонення від суспільства, неадекватності поведінки, депресій, жорстокості стосовно однолітків і батьків, жорстокого ставлення до тварин, самогубства й.т.п. Часті негативні емоційні стани, скарги на свій фізичний стан можуть призвести до виникнення соматичних хвороб. Які можуть викликати хронічні захворювання. Великий вплив на психіку підлітка, безсумнівно, має навколишнє середовище. Відповідальність припускає волю розпоряджатися своїм здоров'ям, мати інформацію про стан організму (право знати діагноз) [2].

Застосовуючи адекватні психолого-педагогічні технології, можна стимулювати, коректувати становлення й розвиток від-



повідальності у підлітків, у тому числі й відповідальності за своє здоров'я.

Наше експериментальне дослідження проходило у восьми класах ЗОШ №18 м. Краматорська Донецької області. Вибірку склали 50 підлітків віком 12-14 років (відповідно 19 хлопців та 31 дівчина). Дослідження передбачали вирішення наступних завдань: отримати узагальнені дані про досліджуваних з метою визначення наявності соматичного захворювання та його діагноз; дослідити скарги підлітків на свій фізичний стан та їх інтенсивність виникнення; з'ясувати причини, які заважають досліджуваним вести здоровий спосіб життя; встановити рівень розвитку власної відповідальності за стан свого здоров'я; виявити рівень суб'єктивного контролю у підлітків; дослідити психічні стани у підлітків та виявити рівень їх проявлення; дослідити взаємозв'язок між відповідальністю та ставленням до свого здоров'я.

Із цією метою були використані наступні *методи й методики*: спостереження, бесіда, анкетування, тестування (дослідження скарг підлітків на свій фізичний стан проводилось за допомогою методики Гісенський опитувальник (адаптований в ПНІ ім. В.М.Бехтерева); методика «Що заважає мені вести здоровий спосіб життя?» В. Д. Пурін; методика «Чи відповідальна ви людина?» А.Махнач; УСК Дж. Роттера; вивчення самооцінки психічних станів (Г.Ю. Айзенка)); статистичні методи обробки даних.

*Проведене експериментальне дослідження показало, що:* підлітки нашої вибірки нечітко уявляють собі, що таке індивідуальне здоров'я й ЗОЖ, відзначали лише окремі способи й методи збереження здоров'я, вважають, що держава повинна піклуватися про здоров'я громадян через надання великого вибору медичних послуг; демонстрували безвідповідальну поведінку відносно власного здоров'я (нерегулярне й незбалансоване харчування, порушення режиму дня, розумові перевантаження, недостатній обсяг рухової активності, паління й ін.), відзначали, що жертвують здоров'ям заради задоволення інших потреб (успішного навчання і розваг); більшість підлітків нічого не роблять для покращення образу життя.

Дані про хронічні соматичні захворювання ми одержували зі скільних медичних карт. Із всіх хронічних соматичних захворювань в аналіз були включені лише ті, які були відзначені більш ніж у десяти дітей. 46% підлітків, що брали участь в експерименті, мали діагноз якого-небудь хронічного захворювання. *Найчастіше зустрічалися:* підвищений або знижений артері-

альний тиск (12%), запалення верхніх дихальних шляхів, включаючи хронічний тонзиліт, фарингіт і синусит (12%), порушення опорно-рухового апарату, включаючи кіфоз, лордоз, сколіоз і юнацький остеохондроз (11,5%). Звертає на себе увагу перевага в структурі захворюваності хвороб психосоматичного характеру, 57% всіх зареєстрованих захворювань. Більшість хвороб частіше зустрічалися в дівчат, ніж у хлопців. Незважаючи на високий відсоток хронічних захворювань (46%), регулярно звертаються до лікаря тільки 62% обстежених учнів.

Дослідження показало, що підлітки мають загальне уявлення про фактори здорового способу життя і досить об'єктивно намагалися відповісти на запитання: *«Яких факторів здорового способу життя ви дотримуетесь?»*

Дивно, що такий загальноприйнятий фактор, як гігієна, яка включає умивання, чищення зубів, миття рук і прийняття душу, чистий одяг, чисте житлове приміщення і місце навчання, виділило всього 35% хлопців і 60% дівчат. Дівчат, які дотримуються гігієни, майже у 2 рази більше, ніж хлопців.

Під час бесіди підлітки вказували на причини недотримання гігієни, однією з яких є тривале перебування у навчальному закладі відсутність можливості помити руки з милом, а також неможливість прийняти душ після занять фізкультурою, перебування у класній кімнаті в тому ж одязі, у якому інтенсивно бігав і стрибав. Викладачі відзначають стійкий запах поту від підлітків після уроків фізкультури протягом усього дня, тому, що уроки фізкультури в сітці навчальних занять розподіляються від першого до останнього. Це серйозна проблема, яка істотно впливає на стан здоров'я підлітків і вимагає кардинальних заходів для її вирішення.

Режим дня пов'язаний також із правильним харчуванням. Дотримуватися 3-4-разового харчування, збалансованого раціону вдається тільки 25% хлопців і 20% дівчат. Підлітки пояснюють недотримання цього фактора тим, що їм не вдається пообідати у навчальному закладі. Вони обмежуються булочкою чи піріжком, а потім пізній обід чи вечеря одночасно вдома. Деякі підлітки скаржилися на одноманітність їжі вдома (картопля, вермішель, каша) через нестачу грошей у батьків. Це пов'язано з матеріальним станом родини, з кількістю працюючих членів родини та дітей у родині. Те, що харчування погіршилося, підтверджують об'єктивні дані, а саме наявність 10-15% дітей, із недостатньою масою тіла; збільшується відсоток підлітків, які мають захворювання шлунково-кишкового тракту. Правильне

харчування підлітків залежить більшою мірою від його організації у навчальному закладі та родині, і меншою мірою від самого підлітка.

Мало уваги приділяється процедурам, які сприяють загартовуванню, це відзначили всього 10% хлопців і 6,6% дівчат. Ігнорування такого доступного чинника, як підвищення неспецифічної резистентності організму загартовуваними процедурами, часто призводить до гострих респіраторних захворювань (більше 90% підлітків).

Шкідливі звички включають паління, вживання алкоголю, наркотичних засобів. Про вживання їх, підліткам не ставилось прямого запитання, тому що навіть при анонімному анкетуванні важко очікувати щирої відповіді, адже всі підлітки інформовані, що це шкідливо для здоров'я як у моральному, так і правовому аспекті. Тому варіантом відповіді була «відсутність шкідливих звичок». У зв'язку з цим школярі свідомо пропускали цю відповідь, якщо знали, що якась з названих негативних звичок (ім пояснили, що це кількаразове вживання) у них є, або вказували, що не мають шкідливих звичок. За даними спостереження, більш ніж 50% хлопців – підлітків мають звичку палити, але підлітки свідомо це не відмічали в анкеті.

Більшість підлітків (63% хлопців і 55% дівчат) нічого не роблять для покращення життя, що є наслідком зниження протиборотства в родині, навчальному закладу і підвищенням впливу мікросередовища (друзів, знайомих).

Дослідження скарг підлітків на свій фізичний стан встановило, що виснаження, погіршення фізичного стану, біль різного характеру є характерними для підлітків. Кількісний аналіз показників дозволив стверджувати, що підлітки частіше скаржаться відхилення скарги, виснаження, на біль у серці. Інтенсивність скарг на свій фізичний стан дівчат на 50% перевищує ніж хлопців.

За допомогою методики діагностики самооцінки психічних станів (автор Г.Ю. Айзенк) встановлено, що у більшості підлітків нашої вибірки більш виражені рівні прояву негативних психічних станів таких як тривожність, агресивність та ригідність. Це свідчить, що підлітки мають труднощі в пристосуванні до нових умов життя, під час навчання у школі. Вони відчувають певні проблеми з соціально-психологічної адаптації: тривожні, напружені, почувають себе беззахисними, почувають розгубленість перед труднощами. Дослідження самооцінки підлітками відповідальності за методикою «Чи відповідальна ви людина?» автора О. Махнача, встановило, що більше половини досліджу-

ваних вважають себе відповідальними, але деяка частина соматично хворих підлітків недооцінює себе, вважаючи себе недостатньо відповідальною людиною.

Лише 22 % підлітків виявлено з високим рівнем самоконтролю. Це проявляється у здібності підлітків проявляти власну відповідальність за події, які відбуваються в їхньому житті в цілому, і здатність управляти ними, а також вважають себе відповідальними за своє здоров'я. У 48% підлітків виявлено низькі результати за шкалою інтернальності відносно здоров'я й хвороби, що свідчить про те, що підлітки вважають своє здоров'я й хворобу результатом випадку й сподіваються на те, що видужання прийде в результаті дій інших людей, насамперед лікарів.

Проведений *кореляційний аналіз* встановив, що між рівнем самооцінки відповідальності у підлітків існує прямий значимий зв'язок з: рівнем суб'єктивного контролю  $r_{x,y} = 0,657$ ; з рівнем прояву скарг на серце  $r_{x,y} = 0,445$  та інтенсивністю скарг  $r_{x,y} = 0,44$ , це свідчить про те, що чим вище проявляється рівень самооцінки відповідальності у підлітків, тим частіше проявляються скарги на серце та збільшується інтенсивність скарг на свій фізичний стан. Ці дані підтверджують також результати дослідження інших вчених [1;5]. Одних підлітків висока відповідальність бадьорить, будучи для них бажаним атрибутом успішної життєдіяльності, інших же подібне навантаження здатне довести до нервового зриву.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що підлітки нашої вибірки пов'язують переживання тривожності з виконанням відповідальних дій. Приймаючи або виконуючи якесь важливе рішення, підліток повинен брати на себе відповідальність за його наслідки, а у випадку невдачі йому не тільки загрожує осуд або покарання з боку соціуму, але, що ще гірше, найчастіше вони приречені на тривалі самозвинувачення, здатні отруїти все наступне життя. Саме тому більшість підлітків не люблять приймати відповідальних рішень, воліючи, щоб за них це робили інші.

Існує зворотний зв'язок з: наявністю соматичного хронічного захворювання  $r_{x,y} = -0,466$  та наявністю шкідливих звичок  $r_{x,y} = -0,92$ , це свідчить про те, що чим вищий рівень самооцінки відповідальності у підлітків тим нижче у них проявлення соматичного захворювання та наявності шкідливих звичок; виникненням болі у різних частинах тіла  $r_{x,y} = -0,73$ ; рівнем перешкод  $r_{x,y} = -0,58$  та рівнем самооцінки негативних станів: агресивнос-

ті  $r_{x,y} = -0,73$ ; ригідності  $r_{x,y} = -0,46$ . Також були виявлені незначні кореляційні зв'язки з такими проявами особистості, як фрустрація  $r_{x,y} = -0,14$ , але можна відмітити їх зворотній вплив.

Отже, кореляційний аналіз дозволяє нам зробити висновки, що між рівнем відповідальності і рівнем прояву скарг на серце та інтенсивністю скарг на свій фізичний стан, проявами емоційних порушень у підлітків, зокрема тривожності, агресивності, ригідності існує взаємозв'язок. Наявність у підлітків негативних соматичних порушень, або переживання ними негативних емоційних станів суттєво впливає на формування та розвиток відповідального ставлення до свого здоров'я. Отже, можна припустити, що саме ці властивості особистості сприяють формуванню відповідального ставлення до соматичного здоров'я у підлітків. Вивчивши кореляційні зв'язки, ми прийшли до висновку, що для підлітків, які не страждають соматичними захворюваннями, цінність здоров'я не має актуального значення. І багато підлітків важко приймають ідею про особисту відповідальність. Відповідно спостерігається пасивність і відчуженість стосовно свого соматичного здоров'я. А одна із провідних причин пасивного відношення підлітків до здоров'я криється в низькому рівні відповідального відношення до свого здоров'я.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Теоретичне узагальнення і експериментальне дослідження дають підставу стверджувати, що проблема впливу відповідальності на ставлення до свого соматичного здоров'я у підлітків є актуальною, особливо на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. Характер соматичної хвороби впливає на психічний стан хворого, а також і особливості особистості самого хворого істотно впливають на виникнення тих чи інших захворювань. Незважаючи на те, що питання відповідального ставлення до здоров'я широко обговорюються як у валеологічній, медичній, так і в психологічній літературі, дана проблема ще не має достатнього теоретико-методологічного обґрунтування. Тому свідоме та відповідальне відношення до здоров'я підлітка повинно стати нормою життя й поведінки кожного.

Застосовуючи адекватні психолого-педагогічні технології, можна стимулювати, корегувати становлення й розвиток відповідальності у підлітків, у тому числі й відповідальності за своє здоров'я. Перспективами подальших досліджень можуть стати особливості прояву відповідальності у підлітків з емоційними порушеннями.

**Список використаних джерел**

1. Вітенко І.С. Зміни психіки при соматичних розладах – актуальна проблема медичної психології / І.С. Вітенко // Практична психологія та соціальна робота. – № 4, 2000. – С. 31-32.
2. Егорова Е.Б. Проявление ответственности у подростков с психосоматическими заболеваниями / Е.Б. Егорова, С.В. Маковеева // Состояние здоровья: медицинские и психолого-педагогические аспекты. Материалы I Международной научно-практической интернет-конференции: в 2 ч. – Чита: ЧитГУ, 2009. – Ч.1. – С.148-152.
3. Кабаева В. М. Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Валентина Михайловна Кабаева. – М., 2002. – 280 с.
4. Корнієнко О.В. Цінність психосоматичного здоров'я підрастаючого покоління / О.В. Корнієнко // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 10. – С. 33-37.
5. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей / С. Д. Максименко // Психолог. – № 1, 2002. – С.4-6.
6. Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2003 -456 с..
7. Сиротюк А. Соматичні захворювання дітей. Кінезіологічна профілактика / А. Сиротюк // Психолог, № 6, 2002. – С. 11-13.
8. Холмогорова А.Б. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. № 1. С.25-27.

The article opens psychological features of the responsible relation of teenagers to somatic health. Results of research are presented. In is found that the nature of somatic disease affects the mental state of the patient, as well as personality characteristics of the patient significantly affect the occurrence of certain diseases. Acceptance of responsibility for the illness will help the teenager to overcome it and to become physically, psychologically and spiritually healthy person.

**Keywords:** psychosomatic diseases, mental health, responsibility, relation to the health, responsible relation to health.

*Отримано: 4.10.2012 р.*

## **Проблема психотерапии личности при психосоматических и хронических (инвалидизирующих) заболеваниях в украинской медицинской психологии последнего двадцатилетия**

Стаття розкриває актуальну проблему психотерапії особистості при психосоматичних і хронічних (інвалідизуючих) захворюваннях в українській медичній психології останнього двадцятиріччя. Досліджено і встановлено, що в українській медичній психології недостатньо фундаментальних робіт в області саме психотерапії психосоматичних хворих, і людей, які страждають хронічними захворюваннями. Визначено основні специфічні риси розробки в Україні заявленої теми.

**Ключові слова:** психотерапія особистості, психосоматичні і хронічні (інвалідизуючих) захворювання, українська медична психологія останнього двадцятиріччя.

Статья раскрывает актуальную проблему психотерапии личности при психосоматических и хронических (инвалидизирующих) заболеваниях в украинской медицинской психологии последнего двадцатилетия. Исследовано и установлено, что в украинской медицинской психологии недостаточно фундаментальных работ в области именно психотерапии психосоматических больных, и людей, страдающих хроническими заболеваниями. Определены основные специфические черты разработки в Украине заявленной темы.

**Ключевые слова:** психотерапия личности, психосоматические и хронические (инвалидизирующие) заболевания, украинская медицинская психология последнего двадцатилетия.

Обращение к личности больного человека является давней гуманистической традицией отечественной медицины. Выдающиеся клиницисты прошлого уделяли значительное внимание психогенным причинам соматических патологий и психоэмоциональным расстройствам. Рядом с тем, в современных условиях этот вопрос не только не теряет свою актуальность, а наоборот, приобретает еще большую остроту.

Все больше исследователей отмечают, что в связи со все более широким использованием техники в медицине, а также все



более узкой специализацией наших врачей, наблюдается дегуманизация самого процесса лечения и деперсонализация пациента, то есть недооценка важности психоэмоционального состояния больного. В то время, как современный темп жизни в нашей стране обуславливает возрастание числа стрессогенных факторов и, соответственно, рост заболеваемости психосоматическими расстройствами.

Ввиду вышесказанного, проанализируем вопрос специфики оказания психотерапевтической помощи людям с психосоматическими и хроническими (инвалидизирующими) заболеваниями в Украине.

Для начала отметим, что на данный момент в нашей стране существуют три центра психосоматической медицины (Киев, Львов, Тернополь), где лечением далеко не эмоциональных расстройств занимаются как раз психотерапевты.

Согласно оценкам различных авторов, около 70% пациентов соматического стационара нуждаются в психиатрической, психотерапевтической либо психологической помощи. Но проблеме психотерапии личности при психосоматических заболеваниях в нашей стране начали уделять достаточно внимания только в последние годы. Это связано с лишь недавним внедрением в систему медицины специалистов- психотерапевтов и медицинских психологов [14]. В Украине специальность «Медицинская психология» была введена менее двадцати лет тому назад (1997 г.), это и объясняет ограниченное количество фундаментальных исследований в этой сфере.

На основе существующих материалов, можно смело утверждать, что из всех общепризнанных психосоматических заболеваний (бронхиальная астма, язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки, язвенный колит, эссенциальная гипертоническая болезнь, гипертиреоз, ревматический артрит, атопический дерматит), в Украине наиболее детально разработаны вопросы психотерапии личности при сердечно-сосудистых (в частности, гипертонической болезни) и гастроэнтерологических (в основном, язвенных) заболеваниях, а также, частично, ревматоидном артрите. Существует огромное количество частных исследований психологических особенностей этих категорий пациентов. Иначе обстоят дела в вопросах людей с такими заболеваниями как бронхиальная астма, нейродермит и тиреотоксикоз.

Можно выдвинуть предположение о взаимосвязи уровня заболеваемости и разработанности темы определенных болезней. Но данный вывод ставится под сомнение ввиду того, что согласно

официальным данным, в Украине наиболее часто встречаемыми есть заболевания дыхательных путей, в частности бронхиальная астма. Но, рядом с тем, абсолютное большинство авторов отмечает, что в последние десятилетия наблюдается стремительный рост расстройств именно сердечно-сосудистой и гастродуоденальной сфер. Ввиду вышесказанного, предлагается краткий обзор исследований касательно вышеупомянутых вопросов .

На использовании психотерапии в комплексном лечении и реабилитации ревматологических больных акцентировала свое внимание К.М. Амосова и соавторы. В одноименной публикации 1995 года, говорится что за 2 года существования кабинета психотерапии в ревматологическом центре ЦГКБ было обследовано значительное количество больных ревматологического профиля. Вместе с клиническими и лабораторными методами, использовались также патопсихологические тестовые методики: опросники Кеттелла и Айзенка, проективные методики (тест Люшера и метод пиктограмм). На основе обобщенных результатов исследования были построены ориентировочные психологические портреты больных ревматоидным артритом. Следовательно, вышеупомянутая категория пациентов характеризуется: тропотропными тенденциями, ригидностью, склонностью к продуцированию сверхценных идей, тенденцией к интровертированности, преобладанием интропунитивных реакций, субдепрессивным фоном настроения, во внутренней картине болезни нередко случалась анозогнозия [2].

С учетом клинического синдрома в комплексе лечебных мероприятий автор предлагает индивидуальные и групповые (гетеротренинг, оригинальные методики) психотерапевтические методы.

Результаты терапии оценивались согласно динамике результатов клинических и лабораторных методов исследования, патопсихологических тестов, по критериям эффективности психотерапии Карвасарского [2]. В качестве вывода, К.М. Амосова отмечает, что частота и интенсивность неврозоподобных проявлений уменьшалась в среднем на 23%, что подтверждает целесообразность использования психотерапии данной категории больных.

В абсолютном большинстве исследований гастродуоденальной сферы лейтмотивом проходит информация о том, что в последнее время наблюдаются существенные изменения представлений об этиологии хронических заболеваний органов пищеварения. Дело в том, что несмотря на факт активной раз-

работки препаратов, которые действительно позволяют избавиться от хронического гастрита и язвенной болезни, уровень заболеваемости во всем мире не падает, а, наоборот, возрастает. И причиной этому есть односторонний подход, который не в силах целостно и всесторонне оценить болезнь. Это тот вариант, когда лечить нужно не болезнь, а больного [8; 17]. Согласно мнению современных исследователей, именно психологические факторы занимают важнейшее место в этиопатогенезе данной категории заболеваний.

Психотерапия личности, в таком случае, предусматривает первоначальное определение психологических особенностей больных, а именно – особенностей психологического реагирования, структуры и содержания внутриличностного конфликта. А.В. Михальский и соавт. объясняют это следующим образом. Моторика, кровоснабжение и секреция желудка тесно связаны с деятельностью высших нервно-психических центров и, тем самым, с аффективным состоянием. Агрессивность и злость ускоряют прохождение еды через желудок, а страх или сильные эмоции замедляют его. Авторы считают, что агрессивная среда, хронические страхи и конфликтные состояния, повышая желудочную секрецию, способны вызывать изменения со стороны слизистой оболочки желудка. Измененная слизистая оболочка становится уязвимой: даже незначительная травма может спровоцировать эрозию или язву [17]. Таким образом, тесная зависимость метаболических изменений в слизистой желудка и стрессогенно влияния вполне очевидна.

Исследований, направленных на изучение личности гастроэнтерологического больного с целью последующей разработки алгоритма психотерапевтической помощи, довольно много. В данном обзоре мы ориентируемся на недавние исследования. Так, исследование личности, проведенное А.В. Михальским и А.И. Шинкарьюк с помощью опросника ММРІ показало различные нарушения нервно-психической сферы. Авторы утверждают, что чаще всего наблюдались совокупные изменения по шкалам паранояльности, депрессии, ипохондрии и шизоидности. В целом, вышеупомянутые исследователи характеризуют больных хроническим гастритом как обидчивых, подозрительных, враждебных к окружающим, с тревожными переживаниями касательно своего здоровья, чувством беспомощности, неуверенности в себе, повышенной чувствительностью параллельно с эмоциональной холодностью и отчуждением в межличностных отношениях.

По данным И.В. Иваниной и соавторов, целью которых также было определение психологического портрета больных хроническими заболеваниями гастродуоденальной зоны с дальнейшим выбором адекватных психотерапевтических коррекционных программ, были выявлены следующие типологические особенности: высокий нейротизм, повышенная тревожность, доминирование таких реакций, как вина и обида [17].

Авторами была разработана психокоррекционная программа, включающая в себя такие методы, как арт-терапия, гештальттерапия, телесно-ориентированная терапия, рефлексивно-диагностические расстановки, системная семейная психотерапия. По мнению исследователей, данные методы есть наиболее адекватными, так как они предусматривают знакомство пациента со своим телом и, соответственно, со своей болезнью, своими чувствами. Особое внимание, в данном случае, уделяется работе с тревожностью. С помощью арт-терапевтических методов возможно отображение своего болевого симптома. Гештальтприемы способствуют развитию рефлексии.

Исследователи акцентируют внимание на том, что внедрение разработанной ими программы выявило высокую эффективность, которая, в первую очередь, выражалась в продлении термина ремиссии и сокращении числа рецидивов [17].

Как упоминалось выше, в проблеме влияния психологического состояния на физиологическую сферу, в Украине наиболее разработанными являются вопросы заболеваний сердечно-сосудистой сферы. Объясняется это следующим образом. Установлено, что сердечно-сосудистая система является наиболее чувствительным эффекторным органом, который отображает психологическое состояние пациента. О.И. Кудинова отмечает, что внешние факторы могут приводить к принципиально разным нозологическим состояниям: развитию ишемической болезни сердца, где присутствует реальное поражение органа, или соматоформной вегетативной дисфункции сердечно-сосудистой системы, без признаков такового [13].

Анализ имеющихся на сегодняшний день данных научных исследований, проведенных в Украине за последние двадцать лет, дает возможность обобщить картину и представить «среднестатистический» психологический портрет пациента, страдающего сердечно-сосудистыми заболеваниями. Авторы отмечают, что исследуемые, как правило, характеризовались сочетанием сензитивности, конформности, лабильности и тревожности, плохим самочувствием и настроением, отсутствием спонтанно-

ти, низким уровнем энергопотенциала, слабостью «личностного стержня». В.В. Бабич говорит также о «фрустрации физической и социальной активности личности» [3].

Опираясь на результаты собственных исследований, вышеуказанный автор разработал систему психотерапевтической работы с пациентами, страдающими сердечно-сосудистыми заболеваниями, в частности, острым инфарктом миокарда. Автор подчеркивает, что при разработке подобных программ, важно учитывать особенности лечебного процесса в заведении, ход основного заболевания, а главное – «мишени» психотерапевтического влияния. Конечной целью данной психотерапии автор видит изменение активной жизненной стратегии больного.

Предлагается четырехэтапный алгоритм психотерапевтического влияния:

1) седативно-адаптирующий этап (формирование комплекса, профилактика ятрогений);

2) психодиагностический этап (определение «мишеней» психотерапевтического влияния с помощью психодиагностического инструментария);

3) лечебно-корректирующий этап (активная психотерапевтическая интервенция (индивидуальная и групповая) с помощью каузальной, семейной, когнитивно-бихевиоральной психотерапии, направленной на создание условий для изменения жизненной стратегии);

4) профилактически-подготовительный этап (рекомендации по сопровождению изменения жизненной стратегии с помощью того же психодиагностического инструментария).

Вместе с тем, Ю.А. Корягин и соавторы в своих публикациях подчеркивают тот факт, что у кардиологически больных, основным патогенным фактором, который формирует невротическую реакцию и, в последствии, может стать причиной инвалидизации, является страх смерти [12]. Как вариант решения проблемы авторы предлагают методы психотерапии, направленные на купирование аффекта страха – элементы коллективно-групповой психотерапии, рациональной, библиотерапии и эстетопсихотерапии.

Таким образом, мы рассмотрели наиболее известные исследования, касающиеся психотерапии психосоматически больных ревматоидным артритом, сердечно-сосудистыми заболеваниями и расстройствами гастродуоденальной сферы.

Ниже приводится перечень и описание исследований, касательно все той же проблематики, но безотносительно к конкретному виду психосоматического расстройства.

Одно из фундаментальных исследований, направленных на поиск новых эффективных методов психотерапии пациентов с психосоматическими заболеваниями представил В.И. Коростий. Автор ставит в основу идею о том, что пациенты с психосоматическими заболеваниями и особенностями личности, предрасполагающими к их развитию, в первую очередь нуждаются в коррекции психического состояния, и наиболее эффективным методом, в данном случае является психотерапия. Данная работа является ценной еще и потому, что занимается анализом именно практической стороны данного вопроса и освещает наиболее распространенные проблемы психотерапии психосоматических больных. Среди них:

- трудности в установлении психотерапевтического контакта;
- выбор методов;
- меньшая, чем у пациентов с невротической патологией, эффективность традиционных психотерапевтических подходов.

Целью исследования было разработать и апробировать принципы дифференцированной, патогенетически обоснованной психотерапии непсихотических, психических расстройств при психосоматических заболеваниях у молодых лиц на основе комплексного изучения клинико-психопатологических и психологических особенностей и патогенетической роли в развитии и течении психосоматических заболеваний [9; 10].

Исследование проводилось на выборке 956 лиц с психосоматическими заболеваниями (бронхиальная астма, язвенная болезнь, артериальная гипертензия). Для решения задачи исследования были использованы следующие методы: клинико-анамнестический; клинико-психопатологический; психодиагностический – тест ММРІ, цветовой тест Люшера, Торронтская шкала алекситимии, тест агрессивности Басса-Дарки, тест антиципационной состоятельности В.Д. Менделевича, методика оценки типов отношения к болезни, методика выявления преобладающих механизмов психологической защиты.

В результате психодиагностического исследования были выявлены личностные особенности пациентов всех клинических групп.

Обобщив результаты, автор говорит, что характерные особенности больных психосоматическими расстройствами определяются комбинацией высокого уровня выраженности алекситимии, низкой продуктивностью психологической защиты,

относительно высокой прогностической способностью, высокими показателями косвенной агрессии и индекса враждебности. Собственно, совокупность вышеуказанных психологических особенностей и определяет основные подходы к психотерапии лиц с психосоматическими расстройствами.

Исследователь предлагает трехэтапный психотерапевтический алгоритм.

1. «Кризисный» этап. Отличительной особенностью данной этапа является высокий уровень тревожности пациента, выраженность соматических симптомов болезни. В качестве методов, в особенности для снижения тревоги, автор предлагает аутогенную тренировку, тренинг навыков психической саморегуляции, рациональную и когнитивную психотерапию, гипно-суггестию и недирективный гипноз.

2. «Базисный этап». На данном этапе идет работа с алекситимичностью и агрессивностью. Соответственно, целью является научить пациента вербализации и проявлению агрессии. Методы: гештальттерапия, арт-терапия, поведенческая терапия.

3. «Восстановительный» этап. Является наиболее длительным. Цель данного этапа – развитие более эффективных копинг-стратегий, повышение уровня социальной адаптации [8; 10].

В качестве выводов автор подчеркивает значимость именно раннего вмешательства на «этапе функциональных психосоматических нарушений, а также правильной диагностики патогенетически значимых в развитии психосоматических реакций психологических особенностей и их патогенетической коррекции.

Данное исследование является одним из наиболее масштабных в Украине. Можно считать, что вышеописанная схема психотерапии личности может быть применена к различным психосоматическим расстройствам, так как является универсальной.

По мнению исследователя И.М. Сарвир с целью перестройки психосоматических соотношений наиболее эффективным считается применение комплексной дифференцированной системы психотерапии, которая включает в себя как классические методы рациональной и гипносуггестивной терапии, так и недирективные методы эриксоновского гипноза и НЛП [18]. Приоритетным направлением в данном случае есть коррекция соматического состояния с последующим влиянием на, так называемые, «анксиозные состояния», напр. дезактуализация страхов с последующей нормализацией соматического состояния.



Дифференцірованное применение психотерапии способствует перестройке структуры личности больного с анксиозными состояниями, нормализации психического состояния, дезактуализации страхов, снижению уровня невротизации и тревожности, значительному повышению уровня социально-психологической адаптации и нормализации соматического состояния как результата перестроения психосоматических отношений.

Для анализа проблемы психотерапии личности при психосоматических расстройствах, особую ценность представляют для нас материалы международной конференции «Психосоматические расстройства. Психотерапия» в г. Черновцы (2005 г.). Факт организации научно-практической конференции по вопросам психотерапии психосоматического больного уже свидетельствует об активной разработке этих вопросов в Украине. В рамках данного мероприятия было представлено множество докладов. Но особую ценность для нас представляет доклад Н.С. Карвацкой об актуальных вопросах оказания психотерапевтической помощи больным психосоматическими расстройствами. В частности, автор советует обратить на ряд специфических особенностей при работе с психосоматическим больным.

Во-первых, исследователь подчеркивает, что традиционные подходы в отношении психотерапии психосоматических расстройств директивно требуют активизации личности, перестройки жизненных ориентаций и самоотношения, тем самым вызывая у больных психологическое сопротивление, личностное неприятие и негативное отношение к представителям медицины.

Во-вторых, следует обратить внимание на такой аспект, как взаимодействие в системе: больной – врач, больной – его семья, врач – семья больного. Данные отношения играют значительную роль в восстановлении больного.

В третьих, в процессе психотерапевтического взаимодействия важно определить взаимосвязи соматических симптомов и скрывающихся за ними психологических конфликтов. Задача состоит в том, чтобы дать ответ на вопрос, какие личностные черты пациента влияют на болезнетворный процесс, разработать конкретный подход к лечению с учетом внешней и внутренней реальности больного [17].

На основе вышеуказанных аспектов, автор отмечает, что основной задачей работы с пациентами психосоматического профиля есть устранение страха, тревоги и психоэмоционального напряжения, коррекция неверных установок больного в отно-

шении лечения, предупреждение невротических реакций и строгенных состояний. Исследователь также подчеркивает, что большое практическое значение имеет тот факт, что некоторые психические расстройства могут не осознаваться больными или диссимулироваться. Иллюстрируется это тем, что больные, как правило, отказываются обсуждать возможность психологической обусловленности соматических симптомов, даже при наличии ярко выраженных депрессивных или тревожных состояний. Ввиду этого, психотерапия является одной из базовых форм помощи психосоматическим больным. При этом используется весь спектр психотерапевтических методов, среди них: рациональная психотерапия, аутогенная тренировка, гипнотерапия, групповая, аналитическая, бихевиоральная, позитивная, клиент-центрированная и т.д.

По предназначению такие методы могут быть: отвлекающими и седативными, психорегулирующими и дезактуализирующими, компенсирующими и психозащитными, потенцированными и пролонгирующими.

Дифференцированный подход к каждому больному позволяет выбрать конкретный вид психотерапевтической помощи.

Автор говорит, что собственно опыт применения методов психотерапии при лечении больных психосоматического профиля свидетельствует об их высокой эффективности, которая проявлялась в уменьшении страха, тревоги, психоэмоционального напряжения, исчезновении психосоматических симптомов.

В заключении говорится, что своевременное выявление и адекватная диагностика психосоматических заболеваний имеет решающее значение для успешной терапии и благоприятного прогноза заболевания [17].

Таким образом, материал исследования Н.С. Карвацкой по праву может стать универсальным руководством для специалистов, работающих в сфере психосоматической психотерапии.

Следовательно, мы имеем возможность убедиться, что не смотря на то, что медицинская психология в Украине является довольно молодой отраслью, наработки в этой сфере уже имеются. Другое дело, что отдельной проблемой на сегодня считается уровень разработанности вопроса **специфики психотерапевтической помощи в зависимости от типа психосоматического расстройства**. Как уже упоминалось выше, наиболее изученной в Украине есть проблематика гастродуоденальных и сердечно-сосудистых заболеваний. Об этом свидетельствует множество частных и диссертационных исследований, научных статей и

т.д. Но все же, основное ударение в них делается на изучение именно личностных характеристик, психогенных причин соматических патологий, а вопросы психотерапевтического воздействия зачастую упускаются.

Не менее остро стоит вопрос о психотерапии личности при наличии хронических заболеваний. И причиной этому есть специфика такого рода заболеваний. Специфика эта заключается в том, что время течения такой болезни не имеет рамок, болезненное расстройство не проходит, а наоборот, сопровождает человека на протяжении жизни. При данном виде заболеваний, как правило, нет надежды на полное избавление от нее, возможно лишь частичное улучшение и поддержание удовлетворительного состояния. Таким образом, человеку остается смириться и «жить вместе» с болезнью. Ввиду того, что далеко не каждому пациенту дается это легко, психотерапия в этом случае призвана помочь страждущему жить со своей болезнью так, чтобы чувствовать наименьше ограничений и функционировать оптимальным образом.

Авторы отмечают, что игнорирование роли психотерапии, в данном случае нередко стает причиной преждевременной инвалидизации. Но, вместе с тем, как показывает опыт других стран, наличие эффективной системы комплексной реабилитации с участием психотерапевта, разрешает пациентам, практически не менять способа жизни по причине заболевания [22]. Исследователи подчеркивают необходимость психотерапии в системе реабилитации таких пациентов. Особенно учитывая тот факт, что, как правило, все усилия врачей сосредоточены на лечении основного заболевания.

Следовательно, обобщая результаты, можно утверждать все же о недостаточности в Украинской медицинской психологии фундаментальных работ в области именно психотерапии психосоматических больных и людей, страдающих хроническими заболеваниями, несмотря на изобилие частных исследований, повторяющих друг-друга, из области личностных особенностей пациентов психосоматической категории. Дело в том, что абсолютное большинство из них обращено на диагностику психогенных причин соматических заболеваний, а не на анализ и разработку психотерапевтического процесса.

Подводя итоги можем определить основные специфические черты разработки в Украине заявленной в начале нашего обзора темы: во-первых, в нашей стране идет активное исследование лишь определенных видов психосоматических заболеваний,

(как было отмечено выше, в основном сердечно-сосудистых и гастродуоденальных), при этом игнорируются другие, не менее важные (напр., нейродермит, тиреотоксикоз); во-вторых, большинство исследователей, занимающихся психотерапевтическим аспектом, как правило останавливается лишь на характерологических особенностях больных психосоматического профиля, которые в принципе не имеют смысла без последующей разработки программ психотерапевтической работы с целью оптимизировать состояние страждущего.

#### Список использованных источников

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение / Ф. Александр; пер. с англ. – Инт-т общегуманитар. исслед. – М., 2004. – 334 с.
2. Амосова К.М. Використання психотерапії в комплексному лікуванні та реабілітації ревматологічних хворих / К.М. Амосова, С.А. Самар, Д.М. Вінніков та ін. // Питання діагностики та лікування. – К., 1995. – С. 83.
3. Бабич В.В. Психотерапія у комплексному лікуванні розладів адаптації у хворих з гострим інфарктом міокарда: Автореф. дис. канд. мед. наук: 14.01.16/ В.В. Бабич; Укр. НДІ соц. і суд. психіатрії та наркології. – К., 2008. – 20 с.
4. Воробйов В.В. Психологічні й сексуальні чинники в генезі мастопатії та їх психокорекція: Автореф. дис. канд. мед. наук: 19.00.04 / В.В. Воробйов; Харк. мед. акад. післядиплом. освіти МОЗ України. – Х., 2009. – 20 с.
5. Гаськов В.С. Психотерапія у больних гіпертонічної болізню с учетом ведущих репрезентативных каналов / В.С. Гаськов // Український вісник психоневрології. – 1995. – Т.3, вип.І. – С. 166 – 167.
6. Грінвальд С.Г. Клініко-психофеноменологічна та медико-психологічна характеристика клінічних ефект-синдромів: Автореф. дис. канд. мед. наук: 19.00.04 / С.Г. Грінвальд; ; Харк. мед. акад. післядиплом. освіти МОЗ України. – Х., 2010. – 20 с.
7. Каніщев А. В. Принципи психотерапії психосоматичних порушень / А.В. Каніщев // Актуальні питання розвитку сучасної психіатрії в дослідженнях молодих вчених: Матеріали конференції молодих психіатрів Харківської медичної академії післядипломної освіти. – Харків, 2003. – С 31-32.
8. Коростий В.И. Механизмы психологической защиты, алекситимия и агрессия у молодых лиц с психосоматическими

- заболеваниями: патогенетическая роль и подходы к психотерапии / В.И. Коростий // Медицинская психология: Науч.-практ. журн.; ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2011. – №3. – С. 19-21.
9. Коростий В.И. Место психотерапии в комплексном лечении непсихотических психических расстройств у больных с психосоматическими заболеваниями / В.И. Коростий // Медицинская психология: Науч.-практ. журн.; ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2009. – №2/3. – С. 139-141.
  10. Коростий В.И. Эмоциональные расстройства у пациентов молодого возраста с психосоматическими заболеваниями: клиничко-психопатологическая структура и дифференцированная коррекция / В.И. Коростий // Медицинская психология: Науч.-практ. журн.; ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2011. – №4. – С. 37 – 40.
  11. Н.Корягин Ю.А. Работа психотерапевта в отделении реабилитации кардиологических больных / Ю.А. Корягин, А.И. Рашевский // Вопросы клинической и социальной психологии и психиатрии: тез. докл. – Днепропетровск, 1996. – С. 93 – 94.
  12. Корягин Ю.А. Система психотерапии в комплексе реабилитации кардиологических больных / Ю.А. Корягин, А.И. Рашевский, А.И.Феденко // Вопросы клинической и социальной психологии и психиатрии: тез. докл. – Днепропетровск, 1996. – С. 94-95.
  13. Кудінова О.І. Особливості порушень психічної сфери у хворих на ішемічну хворобу серця і соматоформну вегетативну дисфункцію серцево-судинної системи/ О.І. Кудінова // Медицинская психология: Науч.-практ. журн.; ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2011. – №3. – С. 57-59.
  14. Михайлов Б.В. Принципи побудови підготовки фахівців для лікування хворих на соматичні та психічні розлади / Б.В. Михайлов, І.В. Романова, Г.П. Андрух, І.М. Сарвір, М.А. Гавриленко, П.Г. Андрух, О.І. Кудінова, Т.А. Алієва // Медицинская психология: Науч.-практ. журн.; ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2011. – №4. – С 65 – 66.
  15. Мороз С.М. Психопатологія і патопсихологія інвалідності внаслідок соматичних захворювань (феноменологія, механізми формування, принципи соціальної реабілітації): Автореф. дис. д-ра мед. наук: 19.00.04 / С.М. Мороз; Харк. мед. акад. післядиплом. освіти. – Х., 2010. – 39 с.
  16. Обухов Я.П. Глубинно-психологический подход в психотерапии психосоматических заболеваний / Я.П. Обухов; Рос.

- мед. акад. последиплом. образования МЗ Рос. Федерации. – М., 1997. – 33 с.
17. Психосоматичні розлади. Психотерапія: Науч.-практ. конф. з міжнар. участю, 30 вересня – 1 жовтня 2005 р. / Буков, держ. мед. ун – т; Редкол.: Пішак В.П. та ін. – Чернівці, 2005. – 148 с.
  18. Сарвір І.М. Анкіозні стани в структурі гіпертонічної хвороби та їх психотерапевтична корекція: Автореф. дис. канд. мед. наук: 14.01.16 / І.М. Сарвір; Харк. мед. акад. післядиплом. освіти. – Х., 2004. – 20 с.
  19. Северный А. Психосоматическая инвалидизация детей и подростков / А. Северный, В. Брутман // Врач. – 1994. – №3. – С.53 – 54.
  20. Федак М.Б. Психотерапія хворих на ішемічну хворобу серця / М.Б. Федак // Медицинская психология: Науч.-практ. журн. / ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2011. – №3. – С. 79-80.
  21. Федак Б.С. Принципи організації системи медико-психологічної корекції та реабілітації хворих на гострі розлади серцево-судинної системи / Б.С. Федак // Медицинская психология: Науч.-практ. журн.; ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2011. – №3. – С 79.
  22. Яворська Т.П. Система медико-психологічної реабілітації пацієнтів, що перенесли хірургічне втручання з приводу онкологічної патології кишечника: актуальність розробки та стратегічні цілі / Т.П. Яворська // Медицинская психология: Науч.-практ. журн. / ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2009. – №2/3. – С 77 – 78.

The article reveals the urgent problem of individual psychotherapy in psychosomatic and chronic (disabling) diseases in the Ukrainian Medical Psychology for the last twenty years. It was investigated and found that the Ukrainian Medical Psychology fundamental work in the field of psychotherapy is psychosomatic patients' and people is suffering from chronic diseases. These was the main specific features of the development of the topic in Ukraine.

**Keywords:** psychotherapy of personality, psychosomatic and chronic (disabling) of the disease, the Ukrainian Medical Psychology of the last twenty.

*Отримано: 4.09.2012 р.*

## **Префронтальні відділи кори головного мозку: історія новітніх досліджень**

Стаття присвячена розвитку неврології та нейропсихології у ХХ – на початку ХХІ століття. Особлива увага приділяється становленню теорій, що пояснюють виняткове значення префронтальної кори у забезпеченні функцій управління та контролю поведінки. Клінічні дослідження наслідків її уражень, як ендогенної, так і екзогенної природи, дозволили сформулювати уявлення про специфічний «лобний синдром», однак справжнє наближення до розкриття таємниць префронтальної кори стало можливим наприкінці ХХ ст. під час «декади мозку», коли введення у практику методів нейровізуалізації сприяло появі нових оригінальних евристичних рішень «старих» проблем.

**Ключові слова:** префронтальна кора, функції управління та контролю поведінки, історія нейропсихології.

Статья посвящена развитию неврологии и нейропсихологии в ХХ-ХХІ веке. Особое внимание уделяется становлению теорий, объясняющих исключительную роль префронтальной коры в обеспечении функций управления и контроля поведения. Клинические исследования последствий ее поражений, как эндогенной, так и экзогенной природы, позволили сформулировать представление о специфическом «лобных синдром», однако настоящее приближения к раскрытию тайн префронтальной коры стало возможным конце ХХ в. во время «декады мозга», когда введение в практику методов нейровизуализации способствовало появлению новых оригинальных эвристических решений «старых» проблем.

**Ключевые слова:** префронтальная кора, функции управления и контроля поведения, история нейропсихологии.

Клінічні дослідження наслідків її уражень, як ендогенної, так і екзогенної природи, дозволили сформулювати уявлення про специфічний «лобний синдром», однак справжнє наближення до розкриття таємниць префронтальної кори стало можливим наприкінці ХХ ст. під час «декади мозку», коли введення у практику методів нейровізуалізації сприяло появі нових оригінальних евристичних рішень «старих» проблем.

**Актуальність дослідження.** На думку відомого сучасного нейропсихолога Е. Голдберга, існує цікава паралель між тим, як мозок розвивався в еволюції, і становленням науки про мозок: в обох випадках префронтальна кора останньою виходила на сцену. Останньою, але не за значенням! Голдберг розвиває тезу,



доходячи висновку про те, що еволюція свідомості – вищого виразу розвинутого мозку – паралельна еволюції префронтальної кори [1, с. 61]. І саме на сучасному етапі розвитку, науки, особливо інформаційних та біологічних технологій, стають зрозумілими унікальні людські властивості, що обумовили загальну логіку виникнення та розвитку цивілізації. Непростий історичний шлях, який пройшла наука в усвідомленні найінтимнішого зв'язку між мозком та психікою, саме в новітні часи сягнув драматичного напруження пристрастей, наукові досягнення почали безпосередньо впливати на політику, економіку, медицину та повсякденне людське життя. Ми прослідкуємо витoki, характер та наслідки цього (не завжди однозначного) впливу: від сумнозвісної практики «лоботомій» на початку ХХ століття до визнаного Американським Конгресом «десятиріччя мозку» у його 90-ті роки, а також охарактеризуємо сучасний стан розробок у цій галузі.

*Мета* даного історико-психологічного дослідження полягає у реконструкції шляхів, якими думка науковців протягом ХХ – на початку ХХІ століть наближувалась до розуміння виняткової ролі префронтальної кори у забезпеченні складних форм людської поведінки, зокрема у створенні нейробіологічного субстрату функцій управління і контролю поведінки.

Перші десятиліття ХХ ст. в історії неврології характеризувались, в першу чергу, поглибленим вивченням клітинної будови мозкової кори – цитоархітектоніки. І хоча попереднє століття збагатило неврологію уявленнями про поширену будову певних кіркових ділянок, виділивши у деяких зонах від 4 до 6 рівнів, системний аналіз цього питання був здійснений такими дослідниками, як Альфред Уолте Кемпбелл (1868-1937), Корбініан Бродманн (1868-1918), Сесиль (1875-1962) та Оскар Фогт (1870-1959) та Константін Вон Економо (1876-1961). Спираючись на дещо різне технологічне підґрунтя і не враховуючи індивідуальні відмінності, ці вчені доходили різних висновків щодо кількості зон, які доцільно виділяти у мозковому «ландшафті». І хоча дискусії про кількість зон і їх межі не вщухали, поступово популярності набула система Бродманна, яка досі використовується у неврології. Згідно неї, лобний полюс посів зони 9–10, медіальна поверхня – зони 24 та 32, орбітальна поверхня – 45–46. Більшість цих зон, що утворюють префронтальну кору, за винятком зони 24, за своєю клітинною будовою належать до гранулярного типу (гранулярну будову мають нейрони ІV шару), на відміну від інших ділянок лобної кори, наприклад моторних зон, де гранулярний прошарок «витісняють» пірамідні нейрони ІІІ і V шару [6]. Спроби надати

функційної інтерпретації цим гістологічним даним того часу не призвели до остаточних результатів, а припущення про те, що «гранулярні» зони мають виконувати аферентні функції (на відміну від еферентних – агранулярних), виявилось сумнівним. Поступово класифікація Бродманна почала використовуватись, здебільшого у якості топографічної підказки, що тільки позначала певні зони, адже наочні структурні відмінності не завжди означали різне функційне призначення, особливо коли йшлося про таку загадкову частину мозку, як префронтальна кора [5].

Тому, історично склались різні, але майже еквівалентні підходи до локалізації префронтальної кори, до визначення її меж. Окрім гістологічного, в межах якого префронтальна кора характеризується перевагою гранулярних клітин, виник метод виділення цієї ділянки кори відповідно до специфічних кірково-підкіркових проєкцій.

Ще наприкінці XIX століття було встановлено, що експериментальне ураження певних зон кори призводить до відповідної дегенерації підкіркових зон, у першу чергу – таламічних ядер, однак незрозумілим залишалось питання ідентифікації конкретних провідних шляхів, а також не виключалась можливість артефактних даних (технологія абляції кіркових ділянок не була досконалою, залишаючи вірогідним спричинення судинної патології у підкіркових зонах). На початку XX століття дослідження тривали. Так експерименти Мечислава Мінковські (1884-1972) та Константина вон Монакова (1853-1930) виявили, що префронтальні відділи (від лобного полюса до медіальної поверхні) інервовані проєкціями з дорзомедіальних ядер таламуса [11]. Крім того, Мінковські встановив, що проєкції передньої частини блідої кулі також досягають префронтальної кори, а еферентні зв'язки цієї зони включають проєкції від лобного полюса до внутрішньої капсули та червоної плями, а також від верхньої лобної звивини до Роландової зони [10].

Дослідження Пола Левіна з Чиказького університету у 30-ті роки XX ст., в ході яких було здійснено повне руйнування правої префронтальної зони в експериментальних мавп, доповнило картину існуванням нервових шляхів, що з'єднують передню частину третьої лобної звивини з чорною субстанцією середнього мозку та дорзомедіальними ядрами мосту [13], а А.Е. Волкер продемонстрував, що дорзомедіальні ядра таламуса являють собою систему аферентації префронтальних відділів з особливою просторовою організацією: латеральна частина сягає верхнього лобного полюса (зона 9 за Бродманном), а медіальна інервує орбітальну частину. Волкер наголошував, що ці підкіркові ядра та

ділянки кори у людини розвинуті набагато більше, ніж у тварин, а руйнування вищих відділів неодмінно призведе до дегенерації всього комплексу [16].

Дослідження Волкера допомогли нейрохірургу Кловісу Вінсенту сформулювати тезу про те, що префронтальна симптоматика скоріше відбиває ступінь руйнування зв'язків між цією ділянкою та іншими частинами мозку, а не ступінь втрати нервової тканини у цій зоні як такої [16].

І нарешті Хьюлінгс Джексон ще наприкінці XIX століття зазначав, що унікальність префронтальних ділянок полягає у тому, що вони своєрідним чином містять «карту» всієї кори [4]. І не тільки кори. З усіх структур мозку саме префронтальна кора збагачена найпотужнішою системою різноманітних зв'язків. Вона поєднана з задньою асоціативною корою, премоторною корою, базальними гангліями та мозочком, гіпокампом, сингулярною корою, мигдалиною, гіпоталамусом, ядрами мозкового стовбуру, а також з дорзомедіальними ядрами таламуса. Ця розгалужена система зв'язків, з одного боку, дозволяє префронтальній корі забезпечувати інтеграцію усіх функційних одиниць, але з іншого робить її надто вразливою щодо патологічних впливів будь-якої етіології [1, с.62].

Клінічні спостереження у перші декади XX століття дозволяли поглибити розуміння амбівалентної картини ураження префронтальної кори. І хоча завжди існувала спокуса ідентифікувати, так званій, «лобний синдром» («синдром» у значенні сукупності взаємопов'язаних симптомів), однак цілісну картину скласти було важко: жодна поведінкова риса, яку підмічали дослідники не була ані обов'язковою, ані патогномонічною, якщо все ж таки вести мову про єдиний синдром.

Так Еріх Фейхтвангер у 1923 році опублікував монографію, що ґрунтувалась на вивченні 200 клінічних випадків, які порівнювались з контрольною групою такого ж обсягу. Згідно спостережень Фейхтвангера, пацієнти з ураженнями лобних ділянок частіше демонстрували розлади настрою, апатію, порушення уваги, імпульсивність, та компульсивні веселощі, у той же час сенсомоторні дефекти, порушення мовлення та пам'яті були менш характерними. Однак Фейхтвангер проявляє обережність у висновках, мовляв неможливо однозначно пов'язати тільки з лобними ділянками особистісні риси, здатність до підтримання психічної рівноваги, моральних суджень та емоційних переживань [15, с. 107].

У 20-ті ж роки Курт Голдштейн (1878-1965), німецький невролог, засновник гештальт-напряму у неврології та психоло-

гії, ґрунтуючись на спостереженнях, отриманих у Першу світову війну, висловив новий погляд на локалізацію функцій у мозку і можливість компенсації втрачених здатностей за рахунок інтактних частин. Крім того, Голдштейн висунув теорію питання, яке ми розглядаємо, запропонувавши досить містку концепцію «абстрактного атитюду», що включала не тільки здатність до абстрактного мислення, але й ініціативу, опір навіюванню, самосвідомість, поведінкову гнучкість, обачливість тощо. Вчений помітив, що цей «атитюд» порушується у хворих з ураженнями лобних ділянок. Концепція була досить широкою, щоб примирити деякі контрверсії у симптоматиці, але надто широкою, щоб стати корисним інструментом у клінічній практиці. Більш цінними з клінічної точки зору уявляються проникливі інтерпретації Голдштейном деяких «лобних» симптомів як своєрідних захисних проявів особистості, що намагається приборкати свій розпач у зв'язку з втратою певних можливостей, та уникнути болісного усвідомлення власної інвалідності. У світлі такого розуміння апатична, ригідна, подекуди відчайдушна чи байдужа поведінка хворих могла бути побаченою в іншому світлі [5]. Не будемо абстрагуватись від «широкої картини», що характеризувала інтелектуальні тенденції у перші декади ХХ століття. Популярність психоаналізу зростала, а водночас зростала потреба у методологічному та емпіричному підкріпленні певних споглядальних положень цієї видатної теорії особистості. У психодіагностиці цю потребу частково компенсувала розробка проєктивних методик, що дозволяли ввести ідею вимірювання у царину несвідомого. Але неврологічні дослідження функцій префронтальної кори також обіцяли втілити деякі психоаналітичні концепції у форму, доступну спостереженню (деякий ренесанс цієї тенденції ми можемо нині спостерігати у вигляді «нейропсихоаналізу»).

Карл Кляйст (1879–1960), видатний німецький невролог та психіатр, був одним з тих, хто шукав церебро-анатомічних пояснень розумової патології. Використовуючи ідеї Верніке та Леонгарда він аналізував клінічні випадки поранень у ході Першої світової війни. У своїй монографії 1934 року, присвяченій префронтальним відділам мозку, Кляйст чи не вперше наголошує на ролі тісних взаємозв'язків між цими кірковими ділянками та лімбічною системою. Саме ці зв'язки утворюють неврологічні ансамблі, відповідальні за самосприйняття, силу «Его» та соціальне «Я» (нім. – «Gemeinschafts-Ich») [3].

Перелік цікавих клінічних спостережень можна продовжувати. Так Р. Брікнер помітив у своїх «лобних» пацієнтів деяке

зниження загального інтелекту (до 95-100 балів IQ), порівняно з преморбідним рівнем, а також тенденцію до крайнього збіднення ідеаторних уявлень, що в експериментах з плямами Роршаха проявлялось у зниженні кількості відповідей, а ті, що все – такі були отримані від пацієнтів, майже виключно демонстрували примітивний тип «називання кольорів». Інший невролог С. Акерлі презентував цікавий випадок 37-річної пацієнтки з майже повним білатеральним видаленням префронтальних ділянок, у якої, тим не менш, загальний інтелект не постраждав, однак з'явилась неочікувана риса: вона не могла, навіть на мить, покинути ту справу, яку почала, доки не доводила її до кінця. Цю особливість, дещо завчасно, назвали «зниженням відволікання», її супроводжувало поверхнєве збільшення працездатності та витривалості, що не могло не справити враження на вчених [5]. По суті йшлося, скоріш за все про катастрофічну нездатність розподіляти увагу та порушення сомато-сенсорної аферентації, що мала сигналізувати у мозок у разі збільшення втоми.

Перша половина ХХ сторіччя характеризувалась новою хвилею досліджень поведінки тварин, що спиралась на методологію С.Л. Моргана, Е.Л. Торндайка, Ж. Лебе, І.П. Павлова. Можливість контрольованої оцінки поведінкових характеристик досліджуваних тварин збагатила розуміння наслідків ураження префронтальних ділянок, однак парадоксальним чином саме ці експерименти справили вирішальний вплив на введення у лікувальну практику сумнозвісної лоботомії.

Типові для свого часу «біхевіориські» визначення дефектів, що спостерігались у тварин, стосувались неможливості утримання уваги на послідовностях (чи «серіях») певних подій чи завдань, особливо якщо вони не були пред'явлені безпосередньо.

Відомий експеримент С.Ф. Джейкобсена з колегами [9] суттєво вплинув на клінічне розуміння ролі префронтальної кори. Його досліджуваною була самка мавпи: жвава, емоційна тварина, з високим рівнем соціальної активності, що охоче брала участь в експериментах, де її зусилля підкріплювались смачною їжею. Вона була настільки мотивована отримувати підкріплення, що у разі невдач демонструвала спалахи гніву та ознаки «експериментального неврозу». Унілатеральна абляція лівої префронтальної ділянки суттєво не вплинула на її поведінку, однак білатеральне руйнування цих відділів докорінним чином змінило особистість тварини. На відміну від описаних Германом Оппенгеймом клінічних випадків, як зазначав Джейкобсен, ця тварина не демонструвала ознак «компульсивної жартівливос-

ті» (нім. – «Witzelsucht») – і як би вона, мавпа, спромоглась це зробити? Вона здавалась безтурботною, незворушною, навіть байдужою, коли траплялись невдачі, однак продовжувала брати участь в експериментах з підкріпленнями, що не могло не вразити увагу клініцистів, які шукали простих та радикальних шляхів «зцілення» людства від неврозів.

Отримані в цьому експерименті дані були представлені у 1935 році на відомомому Міжнародному неврологічному конгресі у Лондоні, присвяченому функціям лобних ділянок мозку. Присутній на ньому португальський невролог Егаш Мониш одразу поставив питання про можливість лікувального використання отриманих даних, а саме – зняття симптомів тривоги у людей і невдовзі після повернення додому приступив до справи [8], дещо буквально зрозумівши біблійську тезу про те, що збільшення мудрості – збільшує сум, а примноження пізнання – примножує скорботу...

І незважаючи на те, що вже у середині 30-х років був накопичений достатній емпіричний матеріал, що беззаперечно доводив важливість префронтальних ділянок у забезпеченні складних форм поведінки, їх чисельні двосторонні зв'язки з багатьма мозковими структурами (у першу чергу – дорзальними ядрами таламуса, а також з базальними гангліями, середнім мозком та мостом) та вразливість до патологічних впливів, це не завадило у багатьох провідних країнах світу наприкінці 30-х ввести у загальну практику сумнозвісну «префронтальну лейкотомію» (пізніше – «лоботомію»). Її інвалідізуючий вплив при масовому застосуванні можна порівняти з чисельними випадками кульових поранень в голову у буремні 40-і роки під час Другої світової війни. Щоправда, обидві обставини сумним чином збагатили науку і клінічну практику, платня у межах трагедій індивідуального життя виявилась надто високою.

О.Р. Лурія (1902-1977) – видатний радянський учений, з ім'ям якого пов'язують виникнення нейропсихології як науки. Емпіричною базою ранніх розробок Лурії стали клінічні випадки локальних уражень мозку у ветеранів Великої Вітчизняної війни, на матеріалі яких він розробив теорію трьох функційних блоків мозку. «Найвищою» інстанцією виявився блок управління, регуляції та контролю активної людської діяльності, анатомічно пов'язаний з передніми відділами мозку, у першу чергу – префронтальною корою. У здійсненні своїх «повноважень» ця частина мозку потребує енергетичного забезпечення (перший функційний блок) та швидкісної переробки інформації (другий функційний блок) [2].

Здобутки Лурії мали високий міжнародний авторитет. Сучасний представник його школи Елхонен Голдберг, який живе і працює у США, автор книги «Керуючий мозок», своєрідним чином розвиває ідеї Лурії щодо функцій префронтальної кори, зокрема у контексті міжпівкульної асиметрії. На його думку, права півкуля забезпечує контроль поведінки у принципово нових ситуаціях, ліва ж – дозволяє реалізувати накопичений досвід у рутинних справах. Крім того, у дискусію про модулярність/дифузність локалізації у мозку тих чи інших функцій, Голдберг вводить принцип «когнітивного градієнту», згідно з яким суміжні ділянки неокортекса виконують схожі когнітивні функції, а поступовий перехід від однієї когнітивної функції до іншої відповідає поступовій безперервній траєкторії на поверхні кори. І цей принцип краще за все пояснює особливості топічної організації гетеромодальної асоціативної кори (саме до цього типу відносяться префронтальні ділянки) [1].

Поступово проблема функцій префронтальної кори стає пріоритетним напрямком у сучасній неврології та нейропсихології. Такі вчені, як Антоніо Дамацио, Хоакін Фюстер, Патриція Голдман-Ракіч, Доналд Стас, Френк Бенсон суттєвим чином розвинули як концептуальні засади проблеми, так і її практичні аспекти.

Мабуть найвпливовішою у цьому контексті є гіпотеза (а нині вже навіть «теорія») соматичних маркерів, запропонована неврологами та нейропсихологами з Університету Айови Антоніо та Ханною Дамацио, Антуаном Бешара, Деніелом Транелом. Завдяки її положенням у сучасному науковому світі відбулась маленька «революція» у розумінні значення емоцій та тілесності в процесі забезпечення раціонального мислення. Успіху теорії сприяла розробка А. Бешарою оригінального психодіагностичного інструменту («Гемблінг-тесту»), Д.Транел розробив та провів серію експериментів, що підтвердили гіпотезу, а А.Дамацио написав бестселер «Помилка Декарта», що для багатьох став своєрідним «гідом» у світ сучасного розуміння проблеми мозкових механізмів управління та контролю поведінки [7].

Мюріел Д. Лезак у своїх дослідженнях робила акцент на діагностиці префронтальних порушень. У класичній роботі «Нейропсихологічна оцінка» вона розподіляє функції префронтальної кори на «концептуальні» і «виконавчі та моторні». До перших, на її думку, належить просторова організація поведінки, обробка двох та більше подій одночасно, відстеження наслідків власних дій. Порушення концептуальних функцій призводять до



конкретного та ригідного мислення. Виконавчі та моторні функції включають: 1) формулювання мети; 2) планування; 3) здійснення планів, спрямованих на досягнення мети; 4) ефективна діяльність. У свою чергу ураження лобних ділянок, викликаючи порушення виконавчих та моторних функцій, призводять, за даними М.Д. Лезак, до проблем з ініціацією активності (зниження спонтанності, зникнення ініціативи); до персеверацій та ригідності (труднощі у психічних та поведінкових змінах); до проблем із завершенням активності (розгальмованість, імпульсивність); до дефіциту в усвідомленні себе, своєї ролі, своїх помилок у тій чи іншій ситуації; до конкретних атитюдів (нездатність сприймати приховані або абстрактні характеристики тих чи інших стимулів) [14].

**Висновки.** Головним здобутком неврології у перші три десятиліття ХХ ст. в контексті нашої проблематики був опис клітинної будови префронтальної кори та її розподіл на цитоархітектонічні ділянки, а також ідентифікація нервових зв'язків цих ділянок з іншими кірковими та підкірковими структурами, що обумовлюють особливу функційну роль префронтальної кори, але, водночас, роблять її вразливою до патологічних впливів. Клінічні дослідження наслідків її уражень, як ендогенної, так і екзогенної природи (у якості останніх виступали жертви поранень під час обох світових війн і «лоботомовані» пацієнти), дозволили сформулювати уявлення про специфічний «лобний синдром», однак справжнє наближення до розкриття таємниць префронтальної кори стало можливим наприкінці ХХ ст. під час «декади мозку», коли введення у практику методів нейровізуалізації сприяло появі нових оригінальних евристичних рішень «старих» проблем.

#### **Список використаних джерел**

1. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / Голдберг Элхонон. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.
2. Лурия А. Р. Лобные доли и регуляция психических процессов / Александр Романович Лурия // В кн.: Лобные доли и регуляция психических процессов. – М.: МГУ, 1966 – С. 7-37.
3. Bartsch JM. Karl Kleist, 1879–1960 / Bartsch JM, Neumärker K, Franzek E. and Beckman H. – American Journal of Psychiatry, 157:5, May 2000.
4. Bennett M. R. History of Cognitive Neuroscience / M. R. Bennett, P. M. S. Hacker. – Wiley-Blackwell, 2008. – 312 p.

5. Benton A. L. The Prefrontal Region: Its Early History / Arthur L. Benton. // *Frontal Lobe Function and Dysfunction* (Harvey Levin, Howard Eisenberg & Arthur Benton, Eds.). – Oxford Univ. Press, NY, 1991. – p. 3-32.
6. Blumenfeld H. *Neuroanatomy through clinical cases* / Blumenfeld Hal. – Yale University School of Medicine, 2002. – 951 p.
7. Damazzio A. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain* / Antonio Damazzio. – Vintage, 2006. – 352 p.
8. Finger S. *Origins of Neuroscience: A History of Explorations into Brain Function* / Stanley Finger. – OUP USA; New Ed edition, 2001. – 480 p.
9. Jacobsen C.F. An Experimental analysis of the functions of the frontal association areas in primates / C.F. Jacobsen, J.B. Wolfe, T.A. Jackson. – *Journal of Nervous and Mental Disease* 82:1-14, 1935.
10. Karbowski K. *Pioneers in Neurology: Mieczysław Minkowski (1884–1972)* / K. Karbowski. – *Journal of Neurology*, Volume 248, Number 9 (2001), 820-821, DOI: 10.1007/s004150170104.
11. Koehler P.J. *Pioneers in Neurology: Constantin von Monakow (1853–1930)* / Peter J. Koehler and Caroline Jagella. – *Journal of Neurology*, Volume 249, Number 1 (2002), 115-116, DOI: 10.1007/PL00007841.
12. Kolb B. *Fundamentals of Human Neuropsychology* / Kolb B., Whishaw I.Q. – Worth Publishers, 2003. – 763 p.
13. Levin P. M. The efferent fibers of the frontal lobe of the monkey, *Macaca mulatta* / Paul M. Levin. – *The Journal of Comparative Neurology*, Volume 63, Issue 3, pages 369–419, April 1936.
14. Lezak M.D. *Neuropsychological Assessment* / Lezak Muriel Deutch. – Oxford Univ. Press, 1995. – 1026 p.
15. Verplaetse J. *Localizing the Moral Sense: Neuroscience and the Search for the Cerebral Seat of Morality, 1800-1930* / Jan Verplaetse. – Springer Dordrecht Heidelberg, London, NY – 2009. – 292 p.
16. Walker A.E. The retrograde cell degeneration in the thalamus of macacus rhesus following hemidecortication / A. Earl Walker. – *The Journal of Comparative Neurology*, Volume 62, Issue 2, pages 407–419, October 1935.

The article is devoted to the recent history of neuroscience. The development of contemporary concept of executive functions and its relations to the prefrontal cortex in the XXth – beginning of the XXIth

century is emphasized. The clinical investigation of the damage of prefrontal cortex, both of endogenic and exogenic nature allowed to formulate an idea about the specific «frontal syndrome», but the real progress in understanding of the prefrontal cortex was made in late «brain decade» when the introduction of reorovisualization methods caused the appearance of new original solvations for the old problems.

**Keywords:** prefrontal cortex, executive functions, history of neuroscience.

*Отримано: 14.10.2012 р.*

**УДК 351.74**

*А.О.Марченко, В.І.Барко*

## **Емоційний інтелект і поведінкові стратегії управлінської діяльності правоохоронців**

Стаття присвячена висвітленню взаємозв'язку емоційного інтелекту і управлінських поведінкових стратегій керівників органів внутрішніх справ. Встановлено, що чим вищий емоційний інтелект керівника ОВС, тим багатшим може бути його поведінковий репертуар, тим менше він залежить від імпульсивних дій; керівник може долати стресові ситуації за допомогою соціально прийнятних дій і уникати використання асоціальних, агресивних моделей коупінг-поведінки. Високий ЕІ дозволяє застосовувати конструктивні, продуктивні, позитивні моделі поведінки в ситуації стресу. Внаслідок недостатньо розвинутого ЕІ керівник не здатен адекватно оцінювати, розуміти і управляти своїми та чужими емоціями, результатом чого є надання переваги примітивнішим деструктивним коупінг-стратегіям.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, управлінці органів внутрішніх справ, поведінкові стратегії.

Статья посвящена раскрытию взаимосвязи эмоционального интеллекта и управленческих поведенческих стратегий руководителей органов внутренних дел. Установлено, что чем выше эмоциональный интеллект руководителя ОВД, тем богаче может быть его поведенческий репертуар, тем меньше он зависит от импульсивных действий, руководитель может преодолевать стрессовые ситуации посредством социально приемлемых действий и избегать использования асоциальных, агрессивных моделей коупинг-поведения. Высокий ЭИ позволяет при-

менять конструктивные, продуктивные, позитивные модели поведения в ситуации стресса. Вследствие недостаточно развитого ЭИ руководитель не способен адекватно оценивать, понимать и управлять своими и чужими эмоциями, результатом чего является предпочтение более примитивных деструктивных коупинг-стратегий.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, управленцы органов внутренних дел, поведенческие стратегии.

Проблема емоційного інтелекту і ефективності різних видів професійної діяльності в останні роки все частіше стає предметом психологічних досліджень (І. Андреева, С. Дерев'янка, М. Манойлова, А. Петровська тощо). Проте питання значення емоційного інтелекту (ЕІ) для управлінської правоохоронної діяльності наразі є недостатньо вивченим. З метою вивчення взаємозв'язку рівня емоційного інтелекту і процесуальних характеристик управлінської правоохоронної діяльності проведено дослідження взаємозв'язку рівня ЕІ та стратегій і моделей поведінки керівників органів внутрішніх справ у складних ситуаціях. Ми виходили з припущення, що адекватна поведінка керівника – це усвідомлена стратегія дій, спрямована на усунення загрози, перешкоди, на кращу адаптацію людини до вимог ситуації, яка допомагає перетворювати обставини або витримувати їх за неможливості зміни.

Відомо, що у стресових ситуаціях керівникові ОВС потрібно приймати неординарні рішення, докладати значних зусиль для того, щоб впоратися із загрозою, викликом або втратою. Сьогодні поширеним став термін «коупінг», який походить від англійського «cope» (справлятися, впоратись). Більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників розуміють «коупінг» як процес вирішення проблеми, подолання труднощів. Коупінг є індивідуальним способом взаємодії з ситуацією у відповідності з її власною логікою, значущістю в житті людини і її психологічними можливостями. Становлення повноцінного і продуктивного стилю коупінг-поведінки не може відбутися при пасивній позиції людини і включає не лише пристосовну активність, але і активність, яка перетворює навколишній світ. На основі теорії багаторівневої системи організації і множинної детермінації психічного розвитку (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлінський) зрозуміло, що суб'єкта коупінг-поведінки визначає, передусім, здатність до регуляції і самоорганізації.

Психологічне призначення коупінг-поведінки полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації шляхом оволодіння нею, послаблення або пом'якшення цих вимог, тим самим редуціюється стресова дія ситуації. Нині не існує загальноприйнятої класифікації типів подолання. Проте біль-

шість з них побудована навколо традиційних стратегій психологічного подолання: проблемно-орієнтований коупінг (зусилля спрямовані на вирішення проблеми); емоційно-орієнтований коупінг (зміна власних установок відносно ситуації). С. Хобфолл (1994) запропонував багатомірну модель «поведінки подолання» і опитувальник SACS, побудований на її основі. На відміну від попередніх моделей, коупінг-поведінка розглядається як стратегії (тенденції) поведінки, а не як окремі типи поведінки.

Введення просоціальної і асоціальної вісей ґрунтується на тому, що життєві стресори, зазвичай, є міжособистісними або мають міжособистісний компонент; навіть індивідуальні засоби подолання мають потенційні соціальні наслідки; дія подолання вимагає взаємодії з іншими людьми.

У зарубіжній психології коупінг-поведінки виявлено, що чоловіки частіше направляють свої зусилля безпосередньо на проблему, що викликала стрес (проблемно-орієнтована стратегія подолання), тоді як жінки з більшою вірогідністю спрямовують свої зусилля на управління власними емоційними реакціями на стрес (емоційно-орієнтована стратегія подолання) або використовують стратегію уникнення. Можна припустити, що емоційно-сфокусоване подолання є менш ефективним і частіше пов'язано з психологічним дистресом, ніж проблемно-сфокусоване. Проте вибір чоловіками рішення проблем може бути результатом проблемно-орієнтованих вимог, з якими вони стикаються, на протизагу емоційно-орієнтованим вимогам, з якими зустрічаються жінки. Тобто гендерні відмінності в подоланні можуть бути продуктом оточення, в якому знаходяться чоловіки і жінки, ніж функцією гендера. Традиційно вважається, що чоловіки справляються із стресом активно, але активний підхід може в деяких випадках бути асоціальним, а проблемно-орієнтований – пасивним (наприклад, пасивно-агресивним). Також вважається, що жінки справляються з труднощами пасивніше, ніж чоловіки. Проте пошук соціальної підтримки і надання такої підтримки іншим є активними і просоціальними формами подолання, і жінки використовують їх частіше, ніж чоловіки. До того ж, якщо не брати в розрахунок асоціальні форми активного подолання, то жінки і чоловіки сильно не відрізняться.

Пряма-непряма вісь долаючої поведінки, запропонована С. Хобфоллом збільшує міжкультурну придатність опитувальника SACS. Ця вісь дозволяє диференціювати коупінг (подолання) з точки зору поведінкових стратегій як проблемно-орієнтованих зусиль.

В управлінській діяльності керівника ОВС число стресорів дуже велике, за своїм змістом вони специфічні. До основних стресорів управлінської діяльності в ОВС необхідно віднести наступні чинники: інформаційного навантаження (об'єм інформації, вимоги до її переробки входять у протиріччя з психічними можливостями суб'єкта); інформаційної невизначеності (з одного боку інформації, надто багато, але з другого – потрібною і найбільш важливою для конкретної ситуації інформації часто не вистачає); відповідальності (не лише «відповідальність за результат» і «за себе», але і «відповідальність за інших»); дефіциту часу (велика кількість завдань і функцій, які необхідно здійснювати в жорстких часових рамках); міжособистісних конфліктів; внутрішньоособистісних (рольових) конфліктів (через необхідність виконання однією і тією ж людиною двох і більше функціональних ролей одночасно); поліфокусності управлінської діяльності (необхідність одночасного вирішення багатьох завдань, виконання багатьох функцій і обов'язків); система зовнішніх чинників (чинники впливу кримінального середовища, чинники нестабільності макросоціальної і макроекономічної динаміки) [7].

Висока стресогенність управлінської діяльності в ОВС призводить до необхідності вироблення ефективних стратегій подолання. Отримані нами результати дозволяють припустити, що закономірності впливу ЕІ поширюються і на такий процесуальний аспект управлінської діяльності, як коупінг-стратегії.

Для визначення рівня ЕІ у дослідженні використано опитувальник Бар-Он-ЕІ. Ця методика якнайкраще підходить для цього дослідження, тому, що згідно концепції Р. Бар-Она, ЕІ являє собою набір некогнітивних здібностей і навичок, що впливають на здатність людини впоратись з вимогами і тиском оточення. Отже, в цій концепції закладено розуміння ЕІ як чинника впливу на успішну коупінг-поведінку.

Для виявлення моделі коупінг-поведінки, нами використана методика SACS (С. Хобфолл, 1994) – «Стратегії подолання стресових ситуацій». Опитувальник SACS побудований на основі моделі «поведінки подолання» С. Хобфолла. Як зазначалось, модель має дві основні вісі: просоціально-асоціально, активно-пасивна і додаткову вісь: пряма-непряма. Ці вісі є вимірами загальних стратегій подолання. Введення просоціальної і асоціальної вісей ґрунтується на тому, що: а) життєві стресори зазвичай є міжособистісними або мають міжособистісний компонент; б) навіть індивідуальні засоби подолання мають потенційні соціальні наслідки; в) дія подолання вимагає взаємодії з іншими людьми.

У зарубіжній психології коупінг-поведінки виявлено, що чоловіки частіше направляють свої зусилля безпосередньо на проблему, що викликала стрес (проблемно-орієнтована стратегія подолання), тоді як жінки з більшою вірогідністю спрямовують свої зусилля на управління власними емоційними реакціями на стрес (емоційно-орієнтована стратегія подолання) або використовують стратегію уникнення. Можна припустити, що емоційно-сфокусоване подолання є менш ефективним і частіше пов'язано з психологічним дистресом, ніж проблемно-сфокусоване. Проте вибір чоловіками рішення проблем може бути результатом проблемно-орієнтованих вимог, з якими вони стикаються, на протилежність емоційно-орієнтованим вимогам, з якими зустрічаються жінки. Тобто гендерні відмінності в подоланні можуть бути продуктом оточення, в якому знаходяться чоловіки і жінки, ніж функцією гендера.

Поведінкові стратегії подолання більш ефективні, вони знімають деякі обмеження, які супроводжують проблемно- і емоційно-орієнтовані поведінки подолання. Поведінковий підхід дозволяє більш диференційовано підійти до відмінностей в подоланні і, отже, є перспективним з точки зору можливості психологічного втручання в процес корекції негативних наслідків професійних стресів [3].

При огляді загальних принципів боротьби із стресом доцільно виділити три рівні взаємодії: 1) біологічний, у якому присутні механізми імунного захисту і механізми відновлення від ушкоджень; б) психологічний та інтерперсональний, що включає засвоєні патерни коупінгу, захист «Я» і підтримку з боку сім'ї і друзів; в) соціокультурний, який припускає групові ресурси, такі як профспілки, релігійні організації і правоохоронні органи.

Неспроможність коупінгу на будь-якому з цих рівнів може серйозно підвищити уразливість людини на інших рівнях. У боротьбі зі стресом людина стикається з двома проблемами: вона повинна задовольнити вимоги стресора і захистити себе від психологічного збитку і дезінтеграції. Коли людина відчуває себе в силах впоратися із стресовою ситуацією, типовою виявляється реакція, орієнтована на вирішення задачі: поведінка спрямована, в першу чергу, на задоволення вимог стресора. Як правило, така реакція означає, що людина об'єктивно оцінює ситуацію, виробляє альтернативні рішення, вибирає певну стратегію, робить конкретні кроки і оцінює зворотний зв'язок. Ці етапи реакції, орієнтованої на виконання завдання, незалежно від ефективності або неефективності зроблених дій, в цілому досить гнучкі, щоб дозволити індивідові змінити курс.



Коли стресор серйозно погрожує відчуттю адекватності, пошукає переважати, в першу чергу, реакція, орієнтована на захист: поведінка спрямовується більше на захист «Я» від збитку і дезінтеграції, ніж на вирішення ситуації. Як правило, людина, що вдається до орієнтованих на захист реакцій, жертвує продуктивнішими, спрямованими на вирішення завдання діями на користь всепоглинаючої турботи про підтримку цілісності свого «Я», якою б необачною і помилковою вона не була [2].

Опитувальник Хобфолла передбачає виявлення дев'яти моделей коупінг-поведінки: асертивні дії (активна стратегія подолання); вступ в соціальний контакт (просоціальна стратегія); пошук соціальної підтримки (просоціальна стратегія); обережні дії (пасивна стратегія); імпульсивні дії (пряма стратегія); уникнення (пасивна стратегія); маніпулятивні дії (непряма стратегія); асоціальні дії (асоціальна стратегія); агресивні дії (асоціальна стратегія).

У дослідженні взяли участь 120 керівників ОВС середньої ланки (104 чоловіки, 16 жінок) віком від 28 до 35 років. Стаж управлінської діяльності обстежуваних складає не менше трьох років, середній стаж дорівнює 5,5 років. Для обробки результатів проведений статистичний аналіз отриманих змінних і побудована матриця інтеркореляцій результатів.

Встановлено, що загальний бал опитувальника Бар-Она негативно корелює з «агресивними діями» ( $r=-0,50$ ;  $p=0,01$ ); і позитивно корелює з «уникненням» ( $r=0,35$ ,  $p=0,05$ ).

Нижче перераховані статистично значущі кореляції між субшкалами опитувальника Бар-Она і моделями подолання:

1) «асертивні дії» (активна стратегія подолання) позитивно корелюють з «емпатією» ( $r=0,41$ ;  $p=0,01$ ), негативно корелює з «самоповагою» ( $r=-0,45$ ;  $p=0,01$ ), з «незалежністю» ( $r=-0,35$ ;  $p=0,05$ ), з «гнучкістю» ( $r=-0,44$ ;  $p=0,01$ );

2) «обережні дії» (пасивна стратегія) негативно корелюють з «емоційним усвідомленням» ( $r=-0,49$ ;  $p=0,01$ ), «незалежністю» ( $r=-0,42$ ;  $p=0,01$ ), «міжособистісними стосунками» ( $r=-0,33$ ;  $p=0,05$ ) і «гнучкістю» ( $r=-0,60$ ;  $p=0,01$ );

3) «уникнення» позитивно корелює з «самоповагою» ( $r=0,59$ ;  $p=0,01$ ) з «незалежністю» ( $r=0,31$ ;  $p=0,05$ ), з «самоактуалізацією» ( $r=0,44$ ;  $p=0,01$ ), з «асертивністю» ( $r=0,52$ ;  $p=0,01$ ), зі «здатністю до вирішення проблем» ( $r=0,46$ ;  $p=0,01$ ).

4) «імпульсивність» негативно корелює з гнучкістю ( $r=-0,53$ ;  $p=0,01$ ) і позитивно – з «асертивністю» ( $r=0,46$ ;  $p=0,01$ );

«маніпулятивні дії» (непряма коупінг-стратегія) позитивно корелюють з самоповагою ( $r=0,39$ ,  $p=0,05$ ), проте зафіксована негативна кореляція з міжособистісними стосунками ( $r=-0,40$ ;  $p=0,01$ );

5) «асоціальні дії» негативно корелюють з «емоційним усвідомленням» ( $r=-0,41$ ;  $p=0,01$ ), з «емпатією» ( $r=-0,34$   $p=0,05$ ), з «міжособистісними стосунками» ( $r=-0,48$ ;  $p=0,01$ ); позитивно корелюють з «асертивністю» ( $r=0,38$ ;  $p=0,05$ ).

6) «агресивні дії» негативно корелюють з «емоційним усвідомленням» ( $r=-0,55$ ;  $p=0,01$ ), «незалежністю» ( $r=-0,39$ ;  $p=0,05$ ), «міжособистісними стосунками» ( $r=-0,58$ ;  $p=0,01$ ), «гнучкістю» ( $r=-0,34$ ;  $p=0,05$ ), «реалістичністю» ( $r=-0,35$ ;  $p=0,05$ ), «стресостійкістю» ( $r=-0,50$ ;  $p=0,01$ ), «контролем імпульсів» ( $r=-0,43$ ;  $p=0,01$ ).

Повністю відсутні кореляції ЕІ з просоціальними стратегіями. Найбільша кількість взаємозв'язків зафіксована між окремими субшкалами опитувальника і коупінг-моделями «уникнення» (позитивні кореляції) і «агресивність» (негативні кореляції). Саме ці моделі корелюють із загальним балом опитувальника Бар-Она. Кореляційний аналіз підтвердив гіпотезу про існування взаємозв'язку між ЕІ і моделями поведінки керівників ОВС, яким надається перевага. ЕІ мінімізує можливість вибору найменш ефективного стилю (потурання), при цьому, не обмежуючи вибір оптимального стилю на даний момент (демократичного, партисипативного або авторитарного). Емоційний інтелект виступає в даному випадку як детермінанта невибору: одночасно «оберігає» від вибору неефективних стилів, але не забороняє свободу вибору інших. Це обумовлено генералізованим характером емоційного відношення до дійсності, саме так проявляється специфіка емоційно-інтелектуальних чинників по відношенню до когнітивних.

Вплив ЕІ на стратегії подолання має подібний характер. Негативні кореляції ЕІ з агресивними діями вказують на те, що керівники з високим рівнем ЕІ вважають за краще не використовувати деструктивні, асоціальні стратегії, проте вони необмежені у виборі активних, просоціальних стратегій коупінг-поведінки.

Для подальшого аналізу результатів використаний метод «полярних груп», що дозволяє вивчати структури індивідуальних якостей суб'єктів, що значущо розрізняються за зовнішнім критерієм. В даному випадку як критерій використовувався внутрішній показник (рівень ЕІ) як особистісна якість керівника. Досліджувана вибірка (120 осіб) була поділена на три приблизно рівні групи відповідно до ЕІ: з низьким рівнем (393-446 балів, 39 осіб), з середнім рівнем (448-462 бали, 41 особа) і з високим рівнем (463-492

бали, 40 осіб). Підраховувалась значущість відмінностей за результатами опитувальника SACS між групами з високим і низьким EI за допомогою *t*-критерію Стьюдента для малих вибірок. Виявлено, що значення двох моделей коупінг-поведінки «уникнення» і «агресивні дії» мають відмінності в групах з низьким і високим EI, що підтверджує вищенаведені дані кореляційного аналізу.

У керівників в кожній з груп (з низьким, середнім і високим рівнем EI) проаналізовані переважаючі моделі поведінки. Не виявлено істотних відмінностей в перевазі конструктивних коупінг-моделей («асертивні дії», «вступ в соціальний контакт», «пошук соціальної підтримки», «обережні дії») в групах з різним рівнем EI. Найбільші відмінності між групами проявляються у виборі непродуктивних моделей коупінг-поведінки: керівники з середнім і високим рівнем EI менш схильні вибирати «маніпулятивні», «асоціальні» і «агресивні дії». Максимальний розрив спостерігається у випадку з моделлю «агресивні дії». Таким чином, підтверджується закономірність, виявлена раніше на матеріалі дослідження процесуально-стильових особливостей, згідно з якою рівень розвитку емоційного інтелекту позитивно пов'язаний з продуктивністю моделей коупінг-поведінки, яку обирає керівник. Це дозволяє емоційно-інтелектуальним керівникам ефективніше долати стресові ситуації.

На завершальному етапі обробки результатів проведений аналіз взаємозв'язку рівня EI і стратегій подолання. Опитувальник SACS дозволяє визначити 6 основних стратегій подолання: активну, пасивну, просоціальну, асоціальну, пряму, непряму. Підраховано кількість керівників, що набрали високі бали по кожній стратегії в трьох групах; зафіксовано відмінності між групами керівників з різним рівнем EI; обстежувані з середнім і високим рівнем EI не схильні вибирати асоціальні стратегії, на відміну від керівників з низьким EI, відаючи перевагу просоціальним стратегіям.

**Висновки.** Отже, чим вищий емоційний інтелект керівника ОВС, тим багатшим може бути його поведінковий репертуар, тим менше він залежить від імпульсивних дій; керівник може долати стресові ситуації за допомогою соціально прийнятних дій і уникати використання асоціальних, агресивних моделей коупінг-поведінки. Високий EI дозволяє застосовувати конструктивні, продуктивні, позитивні моделі поведінки в ситуації стресу. Внаслідок недостатньо розвинуеного EI керівник не здатен адекватно оцінювати, розуміти і управляти своїми та чужими емоціями, результатом чого є надання переваги примітивнішим деструктивним коупінг-стратегіям.

**Список використаних джерел**

1. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тезауруса эмоциональных переживаний в юношеском возрасте / И. Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы междунар. науч.-практич. конференции (Санкт-Петербург, 28-29 апреля 2006 г.). – СПб., 2006. – Ч. 1. – С. 17-21.
2. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулмен; пер. с англ. А. Исаевой. – М.: АСТ, 2008. – 480 с. – (Психология – лучшее).
3. Деревянко С. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С. П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1 (9). – С. 92-95.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 29-36.
5. Манойлова М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. №6. – Режим доступа: <http://medpsy.ru>
6. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / А. С. Петровская. – Ярославль, 2007. – 225 с.
7. Bar-On R. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory: Handbook of emotional intelligence / R. Bar-On and JDA; eds. Parker. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363-388.

The article is devoted to the description of interconnection between human emotional intelligence and behavioral strategies of Police managers. It is found that the higher is the emotional intelligence of the head of police, the richer may be its behavioral repertoire, the less it depends on impulsive actions, the manager can deal with stressful situations by socially acceptable actions and avoid the use of antisocial, aggressive modelsof coping behavior. High EI allows for constructive, productive, positive behavior patterns in stress situations. Due to underdeveloped EI manager is not able to adequately assess, understand and manage their own and others' emotions, resulting in giving preference to primitive destructive coping strategy.

**Keywords:** emotional intelligence, police managers, behavioral strategies.

*Отримано: 17.10.2012 р.*

## Поняття чуйності як професійно значущої якості особистості вчителя

Стаття присвячена вивченню професійно значущих особистісних якостей учителя, серед яких чільне місце посідає чуйність, яка є професійно значущою морально-психологічною якістю особистості вчителя, що характеризує його ставлення до інших людей та виявляється в емпатійності, доброзичливості, тактовності, ввічливості та турботливості, наданні практичної допомоги іншим. Структуру чуйності складають когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

**Ключові слова:** професійно значущі особистісні якості вчителя, чуйність, структурні компоненти чуйності, емпатія, педагогічний такт, педагогічна культура.

Статья посвящена изучению профессионально значимых качеств педагога, среди которых особое место занимает отзывчивость как морально – психологическое качество личности учителя, характеризующее его отношение к другим людям и которое проявляется в эмпатийности, доброжелательности, тактичности, вежливости и заботы, предоставлении практической помощи другим. Структуру чуткости составляют когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

**Ключевые слова:** отзывчивость, профессионально значимые качества, личность, будущий учитель, педагог.

Особливі професійні і суспільні функції учителя, необхідність бути завжди у полі зору найоб'єктивніших суддів – своїх вихованців, зацікавлених батьків, широкої громадськості пред'являють підвищені вимоги до особистості учителя, його моральних якостей. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога, вчителя, вихователя. Тому саме вчитель зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури; прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

Закономірно, що вчитель є еталоном і взірцем не тільки для молоді, а й для старшого покоління, носієм культури України. Відповідність цим вимогам учителя забезпечується наявністю у нього професійно значущих особистісних якостей.

Особливої значущості в сучасних умовах переходу до ринкових відносин, переродження духовних потреб людей на матеріальні набувають людські якості педагога, до яких належать чуйність, доброта, терплячість, толерантність, порядність, чесність, від-

повідальність, справедливість, повага до людей, висока моральність, доброзичливість, дружелюбність, емоційна культура тощо.

Особливо, з огляду на те, що, як засвідчують сучасні педагоги та психологи [4; 14; 19; 23] в своїх працях, сьогодні ставлення до ближнього є формальним, бюрократичним, маніпулятивним. Зокрема, така якість як чуйність найчастіше декларується як важлива та необхідна, а насправді у реальних життєвих ситуаціях у людей по відношенню один до одного не вистачає співчуття, милосердя, гуманності, доброзичливості, тактовності, необхідної допомоги.

Проблемі професійно значущих особистісних якостей вчителя присвячене широке коло наукових робіт (Ю.К.Бабанський, С.Г.Вершловський, Ф.Н.Гоноболін, І.В.Дубровіна, С.Б.Єлканов, І.А.Зазюн, П.Ф.Каптерев, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, О.Г.Роміцина, В.О.Сластьонін, В.Д.Шадріков, А.І.Щербаков та ін.), в яких розвиток професійно значущих особистісних якостей розглядається як одна із умов професійного розвитку та саморозвитку педагога.

Професійно значущі особистісні якості вчителя є одним із стрижневих факторів професійної придатності та виступають в якості окремих психологічних особливостей особистості, які необхідні для засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок, а також для досягнення ефективності педагогічної діяльності [15].

Так, наприклад, О.Г.Роміцина [15], структуру професійно значущих якостей особистості педагога окреслює наступним чином:

- *загальнолюдські якості*: громадянськість, моральність, інтелігентність, працелюбність, любов до дітей, високо-розвинений інтелект;
- *професійно-галузеві якості*: комунікативні, організаторські, діагностичні, ціннісно-етичні, рефлексивні, творчі;
- *професійно-специфічні якості*: емпатійність, тактовність, стресостійкість, толерантність, емоційна привабливість.

Проблема ж чуйності у психолого-педагогічній науці представлена досить вузьким колом робіт (І.Д.Бех [2], О.М.Вержиковська [4], О.В.Гудима [8], Г.М.Свідерська [16; 17], Л.О.Сологуб [91], Є.Шовкомуд [23] та ін.).

Так, наприклад, О.М. Вержиковська зазначає, що чуйність характеризує внутрішнє ставлення особистості до оточуючого і передбачає співпереживання з іншими людьми їхніх радощів, потреб, страждань, бажань тощо; уважне ставлення до їхніх інтересів, проблем, думок і почуттів; розуміння мотивів їхньої поведінки; тактовне ставлення до їх самолюбства, гордості. На її думку, чуйність тісно пов'язана з повагою, скромністю, співчуттям, довірою, великодушністю, благородством, шляхетністю [4].

Найважливішою особливістю чуйності, наголошує Л.О.Сологуб, є вміння ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі. Дієвість цієї якості проявляється в активній безкорисливій допомозі, полегшенні тяжких почуттів інших людей. У розумінні емоційного стану оточуючих проявляється такт, культура почуттів, які сприяють становленню доброзичливих взаємин [19].

Як зазначає Є. Шовкомуд, чуйність можна розглядати як здатність відчувати і розуміти стан іншої людини через усвідомлення власних переживань. Це відбувається шляхом співпереживання і проявляється у формі дієвого співчуття та щирої співраді [23].

Цілісне дослідження, що присвячене вивченню психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці, було здійснене Г.М.Свідерською [16].

Чуйність Г.М. Свідерська трактує як морально – психологічну якість особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхню гідність, виявляти люб'язність, чемність, дотримуватись суспільних правил поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них) [16].

Ми поділяємо думку дослідниці з приводу того, що «неправомірно ототожнювати поняття «чуйність» та «емпатія», оскільки між ними існують істотні відмінності. Так, чуйність виникає і формується у комунікативній взаємодії та виявляється до конкретної людини (людей). Натомість об'єктами емпатії виступають не тільки люди, а й антропоморфні предмети, літературні персонажі, сам суб'єкт емпатії, тварини, рослини, життєві події, тобто емпатія виявляється не лише в реальному спілкуванні людей. А також виникнення чуйності передбачає позитивне ставлення до людини, у той час як емпатія може виключати нейтральну або й негативну реакцію суб'єкта на душевний стан іншого. Також важливим є той факт, що, на відміну від емпатії як психологічного явища, чуйність є морально – психологічною, вчинковою категорією» [16].

Стосовно останнього аспекту схожі міркування знаходимо і у Л.В.Стрелкової, яка визначає чуйність як емпатійний процес, спрямований на допомогу. Чуйність, на її думку, складається з трьох компонентів: співпереживання, співчуття і внутрішнє сприяння, де сама дія виведена за межі цілісного процесу [21].



На вчинкові-чуйності акцентує увагу І.Д.Бех, зазначаючи, що – це міра участі однієї людини в житті іншої: у її справах, клопотах, особливо у її самопочутті. Учинок-чуйність найінтенсивніше виявляється внаслідок фізичних чи психологічних негараздів, які переживає людина. Інша особистість, у свою чергу, сприйнявши такий її стан, відповідним чином відгукується на нього. У здійсненні вчинку-чуйності важливу роль відіграє просторова та психологічна близькість двох суб'єктів. Тому бажано, щоб вони перебували в одному життєвому просторі, йшли поруч. Проте, це не означає, що привід для чуйності зникає, коли люди перебувають далеко один від одного. Своє піклування й підтримку за таких обставин вони виявляють, використовуючи телефонний зв'язок, листування, інтернет та ін. [2].

Учинково-чуйне ставлення, підкреслює Г.М.Свідерська, проявляється через уважність до іншої людини, тактовність, делікатність, турботливість, привітність, ввічливість, і є за своєю сутністю ставленням морально-творчим. Поняття чуйність фіксує здатність людини рахуватися з інтересами та потребами інших, із способом життя, звичками, смаками оточуючих; чуйність передбачає доброзичливість до ближніх, вимогливість людини до самої себе, відповідальність за наслідки своїх дій [16].

У структурі чуйності авторка виділяє когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. До когнітивного компонента належать теоретичні уявлення людини про природу і сутність чуйності, вміння правильно розуміти психологічний стан іншої людини, її поведінку, прагнення бути чуйним, керуватися у житті даною моральною цінністю, здатність висловлювати на основі цих знань моральні судження, давати власні оцінки.

Емоційний компонент виявляється у ставленні до іншого як такого, що потребує вияву чуйності, прийнятті, доброзичливості та емпатійності, тобто прийняття іншої людини, як безумовне позитивне ставлення до неї, здатність особистості відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватися на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв жалості, співчуття, співпереживання, здатність виражати добре ставлення, приязнь.

Поведінковий компонент характеризує здатність до практичного вияву чуйності у відповідних життєвих ситуаціях – уміння вибирати найбільш адекватний, слухний спосіб поведінки з іншою людиною, уміння виявити діяльну турботу про людину, надати їй реальну допомогу у вирішенні проблем, уміння виявляти тактовність, ввічливість, піклуватися про оточуючих, надавати їм дієву та безкорисливу допомогу [16].

Вищезазначена структура чуйності, на нашу думку, найповніше охоплює підходи щодо виокремлення компонентного складу досліджуваного феномена та буде використовуватись нами у подальшій роботі.

Водночас, аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми засвідчив відсутність спеціальних досліджень розвитку чуйності вчителя. Беручи до уваги вищеподані зміст феноменів чуйності, його особливості та показники структурних компонентів, можемо зробити висновок про те, що проблема чуйності вчителя розглядається науковцями побіжно, у контексті вивчення інших питань, зокрема таких, як розвиток емпатії вчителя та педагогічної установки на емпатію (Т.В.Василишина, О.Д.Кайріс, Н.А.Мозгова та ін.), міжособистісна професійна взаємодія вчителя (Г.Ф.Галі, О.О.Грейліх, А.Ф.Шарафеева та ін.), педагогічний такт, педагогічний обов'язок та відповідальність (Ф.Н.Гоноболін, І.Саєв, Н.В.Кузьміна, В.Сластьонін, І.В.Страхов та ін.), педагогічна культура (Е.Р.Аметова, Г.М.Свідерська та ін.).

Зокрема, на значущість володіння розвинутою чуйністю педагогом вказують В.В.Зарицька [9], О.Н.Леонт'єв [11], Т.В.Матвійчук [12] та ін.

О.Н.Леонт'єв говорить про те, що чуйність, відданість моральним ідеалам, здатність до вольових зусиль заради цих ідеалів, активність життєвої позиції належать сфері ціннісних орієнтацій та є детермінантами моральної поведінки педагога, забезпечуючи її цілісність, стабільність, довершеність [11].

Чуйність, чутливість, вміння оцінювати стан іншої людини, комунікабельність, на думку Т.В.Матвійчук, є провідними психологічними чинниками розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів [12].

У процесі підготовки майбутнього вчителя, як зазначає В.В.Зарицька, необхідне культивування чуйності, людяності, милосердя, толерантності, відповідальності, що наповнить новим змістом ідеали людей, гуманізму їх внутрішній світ. З огляду на це, як стверджує науковець, освіта потребує активного впровадження інноваційних гуманістичних підходів до навчання та виховання [9].

Як стверджує А.Ф.Шарафеева [22], завдяки чуйності вчителя-вихователя, що ґрунтується на глибокому розумінні особистісних особливостей дітей, а також на знанні середовища існування дитини, можливе створення у школі особистісно орієнтованого освітнього середовища. У свою чергу, диференціація та індивідуалізація в навчанні, вихованні, розвитку особистості дитини – це показники компетентності педагога, який сприймає

кожного учня як неповторну особистість, що потребує особливо-го, індивідуального підходу.

Співзвучним у цьому аспекті є думки Г.Ф.Галі [5], яка зазначає, що володіння вчителем такими професійно значущими якостями, як чуйність, доброта, відвертість, щирість, відданість, справедливість, емпатія тощо забезпечить готовність педагога до розробки гнучких та індивідуалізованих програм, використання різноманітних стратегій навчання, створення теплої, емоційно безпечної атмосфери у класі, заохочення творчої роботи учнів, повагу їх цінностей та індивідуальності кожного учня.

У структурі професійно значущих особистісних якостей учителя, що вище представлена за О.Г.Роміциною [15], важливе місце посідають такі: *любов до дітей*, показником якої є гуманізм, доброзичливість, чуйність, бажання прийти на допомогу, уважність, душевність; *емпатія* як уміння розуміти емоційний стан іншої людини та співпереживання з нею цього стану, емоційний відгук; *інтелігентність*, показником якої є ввічливість, духовність, альтруїзм як безкорисливе піклування про благо інших; *комунікативність* як уміння спілкуватися та виявляти педагогічний такт [15].

Нагадаємо, що одним із показників чуйності, зокрема її емоційного компонента, є емпатійність.

Емпатія, як стверджує О.Д.Кайріс [10], є важливим елементом цілісної системної педагогічної дії, яка включає такі компоненти: 1) орієнтувальний компонент, що має дві складові: емпатійний елемент (емпатійне приєднання) та раціональний (осмислення, розуміння), причому емпатійний елемент посідає початкову позицію; 2) виконавчий компонент – дія (сприяння вчителя учневі) та 3) контрольний компонент. Емпатія при цьому пронизує кожен елемент педагогічної дії. Залежно від змісту актуалізованого компонента педагогічної дії, в структурі емпатії переважатиме, активізуватиметься відповідна складова: спочатку емоційна, потім когнітивна, і, нарешті, дієва (конативна).

При характеристиці педагогічної дії, за словами науковця, необхідно вводити поняття «емпатійна причетність», що означає присутність емпатії на всіх етапах педагогічної дії від початкового моменту емпатійного приєднання учителя до учня і до закінчення їх взаємодії. Отже, емпатійна педагогічна дія – це специфічна активність учителя, яка проявляється в формі емоційного контакту вчителя з учнем і являє собою структуру, кожен компонент якої містить емпатійну складову.

Високоемпатійний педагог сприяє розвитку у школярів суб'єктності, тобто автономності, самоконтролю, відповідаль-

ності за результати як навчання, так і поведінки. При реалізації емпатійної педагогічної дії вчитель повинен орієнтуватися не на те, щоб підпорядкувати психіку дитини своєму впливові з метою нав'язати їй власну модель розвитку, а на те, щоб забезпечити індивідуальну автономність розвитку особистості дитини на підставі наявних психологічних знань та педагогічної причетності [10].

Як зазначає Т.В.Василишина [3], емпатія є специфічним новоутворенням у структурі професійно-педагогічних властивостей педагога, а також системоутворюючим фактором у складі чинників, що детермінують ефективність педагогічного спілкування.

Серед провідних властивостей, які забезпечують можливість повноцінного вияву емпатійної диспозиції педагога, є: спрямованість на пізнання й розуміння іншої людини, рефлексивність, товаристькість, емоційна чутливість, здатність до антиципації й саморегуляції.

Водночас, розвинена емпатійність визначає такі індивідуальні якості особистості вчителя, як контактність, самоприйняття, гнучкість поведінки, та дає можливість зменшення психологічної відстані між учасниками комунікації, збільшення довіри і доброзичливості у педагогічному спілкуванні [7].

Педагогічна установка вчителя на емпатію у процесі взаємодії з учнями, за Н.А.Мозговою [13], визначає емпатійний тип взаємостосунків між учителем та учнем, створюючи атмосферу психологічного благополуччя, довіри, відкритості, взаєморозуміння, впливаючи на особистісне зростання учня, сприяючи розвитку його самоповаги, більшій свободі особистісних проявів.

Зокрема, під педагогічною установкою на емпатію у взаємодії з учнями науковець розуміє стійкий стан готовності та схильності педагога до емоційної ідентифікації з учнями, що виявляється у співналаштованості на єдину емоційну хвилю, встановленні взаєморозуміння та спрямовує педагога на прояв співчуття, співпереживання та співучасті щодо вихованця.

Складовими педагогічної установки на емпатію є когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний компоненти.

*Показниками когнітивного компонента* педагогічної установки на емпатію у взаємодії з учнями є знання про емпатію як механізм взаєморозуміння, усвідомлення її значущості у педагогічному спілкуванні; знання психології дитини та уміння їх використовувати у ситуації спілкування з вихованцем; знання правил емпатійного слухання та інших умов емпатійного спілкування, володіння методикою формування у дітей емпатійних якостей; *емоційного компонента* – уміння визначити емоційний стан дитини; уміння виявляти

власні почуття та емоції; здатність до співпереживання та емоційної ідентифікації; *поведінкового компонента* – уміння орієнтуватися у ситуації спілкування з дитиною, вирішувати конфліктну ситуацію з позиції емпатії; *мотиваційного компонента* – емпатійна спрямованість мотивації взаємосунків педагога та вихованця у педагогічному спілкуванні, потреба у взаємній емпатії [13].

Показниками поведінкового компонента чуйності, як вже зазначалося, є уміння виявити діяльну турботу про людину, піклування про оточуючих, тактовність тощо. Тому в контексті вивчення поведінкового компонента чуйності педагога, доцільно, на нашу думку, розглядати такі якості вчителя, як педагогічний обов'язок, відповідальність, педагогічний такт, які розглядаються вченими як значущі якості даної професії (І.Ісаєв, В.Сластьонін, І.В.Страхов та ін.).

Так, керуючись почуттям педагогічного обов'язку, вчитель завжди прагне надати допомогу дітям та дорослим, усім, хто її потребує, в межах своїх прав та компетенцій; він вимогливий до себе, чітко дотримується певного кодексу педагогічної моралі [18].

Усвідомлення професійного обов'язку та почуття відповідальності визначають взаємосунки вчителя з дітьми, батьками, колегами та виявляють суть педагогічного такту, який, у свою чергу, виступає і почуттям міри, і усвідомленим дозуванням дії, і здатністю проконтролювати її, та, якщо це необхідно, врівноважити одну дію іншою. Тактика поведінки вчителя полягає в тому, щоб, передбачуючи її наслідки, обрати відповідний стиль, тон, час і місце педагогічного впливу, за необхідності, вчасно їх підкорегувати.

Педагогічний такт переважно визначають такі особистісні характеристики педагога, як його світогляд, рівень культури, вольові якості, громадянська позиція та професійна майстерність; він є основою побудови довірливих стосунків між учителями та учнями. Особливо яскраво педагогічний такт виявляється у контрольно-оцінній діяльності педагога, де винятково значущими є уважність та справедливість.

Водночас, автори зауважують на тому, що педагогічний обов'язок та відповідальність визначають професійно-педагогічну спрямованість учителя [18].

Психологічною передумовою педагогічного такту, як зазначає І.В.Страхов, є комплекс емоційно-вольових рис характеру, таких як турботливість, щирість, чуйність, природність, наполегливість, простота спілкування, які виявляються у процесі навчально-виховної діяльності, а також психолого-педагогічна спостережливість, що включена в образ дій учителя [20, с. 184].

До структурних компонентів педагогічного такту автор відносить [20, с. 16]:

- повагу до особистості школяра та педагогічно обґрунтовану вимогливість до нього;
- уважність учителя до психологічного стану учня та послідовність вимог до нього при виконанні учбових завдань;
- розвиток активності і самостійності мислення та волі школярів на надання їм педагогічно продуманої допомоги у подоланні труднощів в учінні, прояв стосовно дітей чуйності та турботливості;
- наполегливість учителя у роботі з учнями та вміле поєднання різних способів виховного впливу, враховуючи їх педагогічну ефективність – вияв схвалення, заохочення, суворої вимогливості, пропозиції, уміння переконувати, впливати на моральні почуття школярів;
- довіру до учнів та педагогічне керівництво ними при систематичній перевірці учбових завдань;
- педагогічно виправдане поєднання ділового і емоційного контакту у спілкуванні вчителя з учнями;
- спокійну впевненість, урівноваженість у спілкуванні та виразність спілкування, що допомагає виокремити важливе й потрібне у вимогах учителя, в його проханнях та інших формах звертання.

Отже, як стверджує І.В.Страхов, прояв до учнів турботливості та вимогливості, заохочення їх до самостійності в учінні, уважність та педагогічно виправдана допомога у роботі, довіра до учнів, встановлення ділового емоційного контакту, тон щирості, сердечності та природності у спілкуванні та багато варіантів співвідношення цих якостей педагогічного такту вчителя свідчить про різноманітність його форм [20].

Педагогічний такт, як і, зокрема, чуйність, виступають компонентами педагогічної культури педагога [1; 17].

**Висновки.** Чуйність є професійно значущою морально-психологічною якістю особистості вчителя, що характеризує його ставлення до інших людей та виявляється в емпатійності, доброзичливості, тактовності, ввічливості та турботливості, наданні практичної допомоги іншим. Структуру чуйності складають когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальному вивченні чуйності в майбутніх учителів, оскільки формуванню даного феномена має приділятися увага ще на етапі професійної підготовки майбутнього фахівця.

**Список використаних джерел**

1. Аметова Э.Р. Педагогический такт как компонент педагогической культуры преподавателя // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – Вип. 19, Ч. 1. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2008\\_19\\_1/index.htm](http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_1/index.htm)
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / Бех І.Д.; [наук. видання]. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Василишина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2000. – 235 с.
4. Вержиховська О.М. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / Т.В. Василишина // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С.7-13.
5. Гали Г.Ф. Педагогические стратегии и условия деятельности педагогов с одаренными учащимися за рубежом : Дис. к.пед.н.: 13.00.01. – Казань, 2011. – 183 с.
6. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах учителя / Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – №1. – 1975. – С. 100-111.
7. Грейліх О.О. Підготовка майбутніх учителів до міжособистісної професійної взаємодії: Дис...к. психол. н: 19.00.07. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2000. – 162 с.
8. Гудима О.В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів молодшого шкільного віку: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олександр Васильович Гудима. – К., 2007. – 237 с.
9. Зарицька В.В. Гуманізація навчально-виховного процесу – вимога часу / В.В. Зарицька //Актуальні проблеми методики викладання мови. – 2010. – С. 3-4.
10. Кайрис Е.Д. Развитие эмпатии в профессиональном становлении высших педагогических учебных заведений: Дис. ... к. психол. н.: 19.00.07 / Херсонский государственный педагогический университет МОН Украины. – К., 2002. – 244 с.
11. Леонтьев О.Н. Проблемы развития психики / О.Н.Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 506 с.
12. Матвійчук Т.В. Аналіз досліджень взаємозв'язку педагогічних здібностей з індивідуально – психологічними властивостями майбутнього вчителя в процесі професійного становлення / Т.В. Матвійчук // Психологічні науки. – 2011. – №1. – С.1-11.



13. Мозговая Н.А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися: Дис. к.пед.н.: 13.00.08. – М., 1999. – 274 с.
14. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред.І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
15. Ромицына Е.Г. Развитие профессионально значимых личностных качеств педагога-психолога в системе повышения квалификации / Автореф. дис. ... к.пед.н. : 13.00.08. – Майкоп, 2007. – 20 с.
16. Свідерська Г.М. Проблема чуйності / Г.М. Свідерська // Соціальна психологія. – 2005. – №3 (11). – С. 130-138.
17. Свідерська Г.М. Чуйність як морально-психологічний компонент професійної культури вчителя / Г.М.Свідерська // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір: матеріали регіонального науково-практичного семінару (Тернопіль, 22-23 травня 2007 р.). – Тернопіль: Тернопіл.націонал.пед.ун-т ім. В.Гнатюка, 2007. – С.30-32.
18. Слостенин В. и др. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
19. Сологуб Л.О. Виховання доброзичливих взаємин молодших підлітків у позакласній роботі: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Любов Олексіївна Сологуб. – К., 1995. – 210 с.
20. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1966. – 282 с.
21. Стрелкова Л.В. Дошкільне виховання / Л.В.Стрелкова. – М.: МГУ, 1993. – С. 35-55.
22. Шарафеева А.Ф. Создание личностно ориентированной образовательной среды для детей с показателями психических отклонений / А.Ф. Шарафеева// Фундаментальные исследования. – 2007. – №6. – С. 55-57.
23. Шовкомуд Е.А. Эмоциональная отзывчивость / Е.А. Шовкомуд// Советская педагогика. – 1991. – №3. – С. 79-83.

The article is dedicated to study of professionally significant qualities of the pedagogue, among which a special place take up sensitivity as moral psychological quality of the teacher's personality that characterizes his attitude toward others and includes empathy, kindness, tact, courtesy and care, providing practical help to others. The structure of sensitivity has cognitive, emotional and behavioral components.

**Keywords:** responsive, professional and important qualities, personality, future teacher, pedagogue.

*Отримано: 11.09.2012 р.*

## **Особливості психології обходження з хворими медичного персоналу**

У статті досліджуються основні особливості психології обходження з хворими медичного персоналу. Важливу роль при обходженні з хворим має взаємодія між медичним персоналом та пацієнтом. Однією із найважливіших ланок лікувального процесу є допомога хворому, яка надається медичною сестрою. Особистість медсестри, стиль її поведінки може як позитивно, так і негативно впливати на хворих. У центрі практичної діяльності медичної сестри, яка працює з хворими, є їх психологічні проблеми, пов'язані із захворюваннями. Важливим моментом для виникнення позитивних психологічних відносин і довіри між медичними працівниками й хворими є кваліфікація і досвід лікаря та медсестри. При обходженні з хворими варто пам'ятати, що хвороба впливає не лише на органи людини, але також на особистість хворого.

**Ключові слова:** обходження з хворим, медичний персонал, хворий, медична сестра, лікар, допомога хворому, захворювання, особистість хворого.

В статье исследуются основные особенности психологии обхождения с больными медицинского персонала. Важную роль при обхождении с больным имеет взаимодействие между медицинским персоналом и пациентом. Одним из важнейших звеньев лечебного процесса есть помощь больному, которая предоставляется медицинской сестрой. Личность медсестры, стиль ее поведения может как положительно, так и негативно влиять на больных. В центре практической деятельности медицинской сестры, которая работает с больными, есть их психологические проблемы, связанные с заболеваниями. Важным моментом для возникновения позитивных психологических отношений и доверия между медицинскими работниками и больными является квалификация и опыт врача и медсестры. При обхождении с больными стоит помнить, что болезнь влияет не только на органы человека, но также на личность больного.

**Ключевые слова:** обхождение с больным, медицинский персонал, больной, медицинская сестра, врач, помощь больному, заболевание, личность больного.

**Актуальність проблеми.** Обходження з хворими тісно пов'язане з професіоналізмом та етичними характеристиками медичного персоналу. Для діяльності медичного персоналу неабиякого значення набуває професійна підготовка спеціаліста і особливості його особистості. Несприятливого впливу надають

установки особистості сестри щодо психології тих чи інших психічних розладів, стресів, невирішених конфліктів, переживань.

**Аналіз останніх досліджень.** Необхідно вивчати проблему обходження хворих у лікувальних закладах. Ці проблеми неодноразово піднімались у медико-психологічних дослідженнях І.Є. Вольпера, Б.Д. Карвасарського, Н.Д. Лакосіної, В.М. Мясичева, О.М. Свядоща, В.О. Ташликова, Г.К. Ушакова, Н.В. Ельштейна та інших.

Зокрема розглядалися актуальні питання: дотримання «психологічної дистанції» між хворим та медичним персоналом; етико-деонтологічної відповідальності при обходженні хворих у лікувальних закладах; форми соціально-рольового контакту лікаря в процесі лікування (О.Ф. Бондаренко, М.С. Девіс, С.І. Конструм, В.М. Мясичев, С. Саллівен, В.О. Ташликов, З. Фройд, К.Хорні, Н.Ф. Шевченко). Але не дивлячись на їх багатоаспектну досліджуваність, все ж таки вони потребують подальшого вивчення.

Важливу роль в обходженні з хворим відіграє взаємодія між медичним персоналом та пацієнтом. На загальний стан хворого великий вплив має ставлення до нього медичного працівника. Враховуючи, що часто буває психологічно надломлений своїм захворюванням і залежністю від оточуючих, особливо важливі увага, турбота і повага до хворого. Важливим моментом у відношенні медсестри і хворого є довіра, яка заснована на оцінці професійних та особистих якостей медсестри.

Однією із найважливіших ланок лікувального процесу є допомога хворому, яка надається медичною сестрою, що найближче контактує з пацієнтом у відповідності із своїми обов'язками. У лікувальній діяльності формується особливий зв'язок, особливі стосунки між медичними працівниками та хворими, це відносини між лікарем і хворим, медсестрою і хворим [2, с. 181].

До недавнього часу медичну сестру розглядали як пасивного виконавця рішень лікаря, як його помічника, але не як партнера в лікуванні хворих і наданні їм допомоги. Робота медсестер у наших умовах обмежується роздаванням медикаментів, виконанням ін'єкцій, вимірюванням температури тіла, організацією консультацій і спостереженням за станом хворого та технікою безпеки. Це здійснюється на належному професійному рівні, але медична сестра повинна звертати увагу і на особистість хворого. Тільки таким чином вдається встановити належний контакт між сестрою і хворим.

**Виклад основного матеріалу.** Медична сестра, постійно перебуваючи біля ліжка хворого, бере на себе основну функцію догляду за хворим — покращання його фізичного та морального стану.

Медичні сестри проводять із хворими більше часу, ніж лікарі й обслуговуючий персонал. Ефективність догляду за хворими прямо пропорційна тому, наскільки медичні сестри поділяють повсякденні життєві потреби і переживання хворих. Тобто, головним у діяльності медичної сестри завжди є акцент на здатності сприймати й розуміти особистість і почуття хворого, його проблеми і труднощі. На основі цього розуміння потрібно створювати специфічні взаємовідносини, які будуть спрямовані на покращення статусу хворих [4, с. 216].

Психологічний вплив медсестри на хворого, у тих випадках, коли вона при обходженні з пацієнтом виконує свої обов'язки механічно, не враховуючи індивідуальні особливості пацієнта, є мінімальним або, навіть, викликає зворотний ефект «психологічного протесту» проти надання формальної медичної допомоги. Наявність взаємної поваги у стосунках медичної сестри і хворого дасть змогу хворому вільніше виявляти свої відчуття та побажання.

В роботі з хворими має місце все: і особистість медсестри, її зв'язок з оточуючим середовищем, з друзями на роботі, з лікарем і особистість самого хворого тощо. Психологія обходження з хворими визначається не тільки наповненням психологічного змісту всіх видів діяльності, пов'язаних з доглядом за хворими.

Істотне значення для створення сприятливої атмосфери в лікувальному закладі має зовнішній вигляд медичного персоналу. Акуратна, в білосніжному халаті, з прибраним під шапочку волоссям, медична сестра викликає довіру хворого.

Предметом особливої уваги медсестри повинна бути реакція окремої людини, сім'ї або групи людей на дійсно існуючі або можливі порушення здоров'я. У центрі практичної діяльності медичної сестри, яка працює з хворими, є їх психологічні проблеми, пов'язані із захворюваннями.

I. Харді виділяв шість типів медичних сестер з урахуванням їх особистих якостей та відношення до роботи:

*Сестра-рутинер.* Найбільш характерною рисою її є механічне виконання своїх обов'язків. Доручені завдання такі сестри виконують з незвичайною ретельністю, скрупульозністю, проявляючи спритність і вміння. Виконується все, що потрібно для догляду за хворим, але самого-то догляду і немає, бо працює авто-

матично, байдуже, не переживаючи з хворими, не співчуваючи їм. Така сестра здатна розбудити сплячого хворого тільки заради того, щоб дати йому запропоноване лікарем снодійне.

*Артистичний тип.* Такі сестри в процесі роботи прагнуть розігравати якусь роль, прагнучи до здійснення певного ідеалу. Якщо їх поведінка переходить допустимі межі, зникає безпосередність, з'являється нещирість. Вони грають роль альтруїста, благодійника. Поведінка їх штучна [2, с. 181].

*Тип «нервової» сестри.* Це емоційно лабільні особистості, схильні до невротичних реакцій. У результаті вони часто дратівливі, запальні, можуть бути грубими. Таку сестру можна бачити похмурою. Вони дуже іпохондричні, бояться заразитися інфекційним захворюванням або захворіти «важкою хворобою». Вони нерідко відмовляються виконувати різні завдання нібито тому, що не можуть піднімати тяжкості, у них болять ноги і т. д. Такі сестри створюють перешкоди в роботі і часто негативно впливають на хворих.

*Тип сестри з чоловікоподібною, сильною особистістю.* Таких людей здалеку можна впізнати за ходою. Вони відрізняються наполегливістю, рішучістю нетерпимістю до найменших заворушень. Нерідко вони недостатньо гнучкі, грубі і навіть агресивні з хворими, в сприятливих випадках такі сестри можуть бути добрими організаторами.

*Сестра материнського типу.* Такі сестри виконують свою роботу з проявом максимальної дбайливості і співчуття до хворих. Робота у них невід'ємна умова життя. Вони все можуть і встигають всюди. Турбота для хворих – життєве покликання. Часто турботою про інших, любов'ю до людей пройняте і їх особисте життя.

*Тип фахівця.* Це сестри, які завдяки якійсь особливій властивості особистості, особливому інтересу отримують спеціальне призначення. Вони присвячують своє життя виконанню складних завдань, наприклад, у спеціальних лабораторіях. Медсестри даного типу фанатично віддані своїй вузькій діяльності.

Особистість медсестри, стиль її поведінки може як позитивно, так і негативно впливати на хворих [2, с. 181].

Сучасний комплексний підхід до лікування хворого повинен поєднувати три основні види терапевтичної дії: біологічної, психологічної та соціальної. Цей підхід можна застосовувати для всіх захворювань, так як будь-яка хвороба дезорганізує психологічну рівновагу та соціальне функціонування людини. Він особливо значимий при хронічних соматичних і психічних захво-

рюваннях, психосоматичних розладах та неврозах [6, с. 293]. У процесі лікувальної діяльності важливу роль відіграє вміння вислухати пацієнта, що необхідно для формування контакту між ним і медпрацівником, зокрема, медичною сестрою. Необхідно враховувати і особливості захворювання при поводженні з хворим. Так, вони по-різному реагують на госпіталізацію в лікарню, перебування в ній, лікування, режим, вимушену бездіяльність, обмеження особистої свободи і спілкування з іншими хворими [4, с. 216].

Звичайно, крім власне переживань, тобто емоційних порушень, у кожного хворого є також певні уявлення про хворобу, різні думки — судження і висновки, пов'язані з нею. Також, хворому притаманні й такі психологічні процеси, як боротьба мотивів, прийняття рішення, прагнення до певної мети. Це все потрібно також враховувати при обходженні з хворим.

Важливим моментом для виникнення позитивних психологічних відносин і довіри між медичними працівниками й хворими є кваліфікація і досвід лікаря та медсестри. На думку Р. Конечного та М. Боухала, кваліфікація являється тільки інструментом, ефект від застосування якого залежить від інших сторін особистості медичних працівників. Довіра до лікаря залежить від потреби хворого, його очікувань і установок, образу ідеального лікаря, медичної сестри та інших особистісних позицій хворого [6, с. 293].

Значимим моментом у лікуванні пацієнта є вміння зрозуміти хворого, налагодити з ним позитивний контакт, цьому сприяє перший контакт з хворим. Тому слід при першій зустрічі справити на пацієнта позитивне враження. Для прояву довіри до медпрацівника має значення перше враження, від зустрічі хворого з ним. При цьому значення для людини має актуальна міміка медичного працівника, його жестикуляції, тон голосу, виразу обличчя, що впливають з попередньої ситуації і не призначені для хворого, а також його зовнішній вигляд. Варто пам'ятати, що контакт з хворим має дві сторони — інформаційну та емоційну. Все це сприяє виробленню методу поводження з хворими.

Хворий і медичний персонал повинні підтримувати постійний контакт. Для цього визначають мету лікування і його перспективи. Щоб поставити перед хворим певну мету, слід враховувати його особистісні якості і стан вольових процесів. Необхідно всю поведінку хворого підкорити досягненню конкретної мети лікування. Певну роль тут можуть відіграти хворі, які одужу-

ють. Іншим психологічним моментом є підтримання надії на успіх лікування.

Лікувальна діяльність надзвичайно різноманітна і не обмежується рамками тільки лікування. Різноманіття видів лікувальної діяльності створює багато способів її здійснення, але ставить проблему специфіки впливу різних видів лікувальної діяльності на професійну позицію лікаря та медичної сестри [6, с. 293].

Процес лікування будь-якого захворювання супроводжується різними психологічними явищами, пов'язаними з особистістю хворого, особистістю лікаря і медичної сестри та методами лікування, які застосовуються в кожному окремому випадку. Уміння медичного персоналу враховувати психологічні фактори лікування дозволяють їм глибше оцінити ефективність терапії і прогноз захворювання. Гарний контакт з лікарем та медичною сестрою потрібен кожному хворому для гарантії того, що вони разом успішно справляться із хворобою. Відсутність контакту або формальні взаємини лікаря та медичної сестри і хворого різко знижують інформативність анамнезу, погіршують результативність лікування [6, с. 293].

При обходженні з хворими варто пам'ятати, що хвороба впливає не лише на органи людини, але також на особистість хворого. Тому слід враховувати, що у хворих з меланхолічним і холеричним типом темпераменту частіше виникають і важче перебігають захворювання. У людей зі слабкою волею захворювання може призвести до стану пасивності, депресії. У людей з сильною волею спостерігається прийняття і впровадження в життя рішень, спрямованих як на боротьбу з хворобою та раціональне пристосування до життя, так і на розвиток надцинних і маячних ідей [4, с. 216].

Важливим фактором, що визначає форму поведінки медпрацівника з хворим, є характер захворювання. П.І. Сідоров та О.В. Парняков виділяли такі типи взаємодії з хворим: керівництво, як модель повністю домінуючої позиції медпрацівника, та співпраця, або партнерство. Проте слід пам'ятати, що будь-яка з цих форм може мати різні варіанти в залежності від характеру захворювання.

Для того, щоб створити умови для побудови сприятливих взаємин з хворими, лікарі і середні медичні працівники повинні чітко уявляти весь комплекс переживань хворого, пов'язаних з хворобою. Зрозуміло, що, крім власне переживань, у кожного хворого є також певні уявлення про хворобу, різні думки – судження і висновки, пов'язані з нею. Крім того, хворому притаманні й такі психологічні процеси, як боротьба мотивів, прийняття рішення,



прагнення до певної мети, тобто явища, що відносяться до вольової сфери. При налагодженому контакті з медсестрою пацієнт швидше одужує, а від лікування спостерігається кращий ефект, спостерігається значно менше побічних дій та ускладнень.

Завдання медичного персоналу полягає в тому, щоб створити у хворого розумне ставлення до хвороби, яке забезпечить найкраще дотримання лікувального режиму і проведення лікування загалом.

Оскільки для хворого є важливими здатність до емпатії та стиль спілкування медичного персоналу, то при поводженні з ними обов'язково слід це враховувати. В.О. Ташликов описав психологічні типи медичного працівника, які складають альтернативні пари: співпереживаючий або емоційно-нейтральний, директивний або недирективний [3, с. 285]. Тому для кожного конкретного хворого потрібно виробити індивідуальний підхід, при якому йому буде комфортніше спілкуватися і відповідно досягатиметься кращий терапевтичний ефект.

Під час госпіталізації хворих варто враховувати проблему сумісності пацієнтів. Слід враховувати, що новоприбулого хворого бажано помістити у палату, де перебуває інший хворий з вираженими рисами «позитивного лідера» [4, с. 216].

Поряд з потребою в поясненнях, хворий завжди потребує емоційного спілкування з медичним персоналом. Йому важливо бачити в медичній сестрі не тільки гарного спеціаліста, але й людину, яка зрозуміє його переживання, пов'язані з хворобою. Основу такого контакту між медичним персоналом і хворим складає довіра [3, с. 285].

Серед важливих завдань, які стоять перед системою охорони здоров'я, одне з основних місць займає не тільки професійна підготовка медичного працівника, але й знання з курсу психології. Ефективність лікувального процесу зумовлена, зокрема, взаємодією медичної сестри та пацієнта [6, с. 293].

Під час хвороби, зокрема на окремих її стадіях знання психології сприяє вирішенню проблем і труднощів, пов'язаних з розвитком хвороби, що приводить хворого на шлях до одужання.

Психологія поводження з хворими розповсюджується на діяльність як лікарів, так і сестер, суть якої складають знання в галузі поводження з хворими та центром якої є вміння підійти до хворого, знайти ключ до його особистості, шлях до створення контакту з ним.

Психологічні особливості хворого в умовах лікувальних взаємовідносин та взаємодії проходять у тісному контакті із психологічними особливостями медичних працівників. Важливу роль

під час взаємодії медичного працівника і хворого відіграє сприймання і розуміння один одного. На ці процеси, в першу чергу, впливає психологічна установка.

Ж. Лакан виділяв п'ять факторів, які впливають на процес взаємодії хворого й медичного персоналу: стать, вік, національність (раса), віросповідання та сексуальна орієнтація. Дослідження, проведені в цьому напрямку, показали, що всі фактори виявляються значимими, але найбільш значимими є особистісні і характерологічні властивості [3, с. 285].

Хворий і медичний персонал повинні підтримувати постійний контакт. Для цього слід визначити мету лікування і його перспективи. Щоб поставити перед хворим певну мету, слід враховувати його особистісні якості і стан вольових процесів. Для формування ефективного контакту з пацієнтом доводиться враховувати низку якостей, якими характеризується особистість хворого, таких, як темперамент, здібності, інтелект, характер і т. д. Необхідно всю поведінку хворого підкорити досягненню конкретної мети лікування [6, с. 293].

Відповідно, психологічна підготовка, допомагає вивчити хворого. Тим, хто працює з хворими, потрібне вміння розпізнати і зареєструвати певні явища, а нерідко й уміння здогадуватися, про що може йти мова. У цьому допомагає знання фактів і вражень, що впливають на хворого.

Будь-яка діяльність медичної сестри повинна органічно включати в себе елементи психотерапії. Вже сам зовнішній вигляд і робоча форма можуть мобілізувати і підбадьорити хворого, а можуть пригнітити його стан.

Слід пам'ятати, який великий вплив має слово медичного працівника. І не тільки зміст слова, але й інтонація, з якою його сказано. Тому ні збуджений, ні байдужий, ні стурбований тон при розмові з хворим неприпустимі. Мова медичної сестри однаковою мірою може чинити і цілющий вплив, і гнітючу дію [4, с. 216].

Велике психотерапевтичне значення, а поряд із цим психогігієнічне і психопрофілактичне, має забезпечення у лікарнях охоронного режиму, що передбачає спокійну обстановку, мінімальне подразнення психіки хворого, забезпечення міцного і достатнього для повноцінного відпочинку сну. Тиша у палатах та відділенні, уважне, лагідне ставлення до хворого, підтримка віри у можливість видужання або покращення його стану, контроль за відвідуванням хворого людьми, які можуть його збентежити або втомити тривалими і частими візитами, – ось основні умови створення охоронного режиму [4, с. 216].

Отже, вся робота медичної сестри, починаючи з вимірювання температури і закінчуючи складними процедурами і маніпуляціями, містить елементи психотерапії.

Етичною основою медичної сестри є гуманізм та милосердя, повага до невід'ємних прав людини і громадянина. Відновлення і покращення здоров'я пацієнта є для медичної сестри найвищою винагородою за її працю. Співчуття та повага до життя пацієнта є невід'ємною рисою в професії медичної сестри. Медична сестра повинна діяти в рамках своєї компетентності, щоб захистити права пацієнта, які були проголошені ВООЗ та Всесвітньою медичною асоціацією.

У роботі і поведінці медична сестра має бути взірцем високої культури, ввічливості, скромності та акуратності. Чуйно й уважно ставитися до хворого, стримувати себе в різних ситуаціях, бути коректною при звертанні до пацієнта.

Іншим психологічним моментом є підтримання надії на успіх лікування. Емоційне обнадіювання має поєднуватись з поясненням хворому основних типів перебігу захворювання. Це застереження хворого від розчарувань у лікуванні при можливому погіршенні його стану. Пацієнт знатиме, що деяке загострення захворювання закономірне, передбачене лікарем і що воно не стане на перешкоді сприятливому перебігу хвороби.

Буває, що часті психоемоційні перевантаження у процесі професійної діяльності, а також деякі особливості психічної індивідуальності призводять до того, що характер медпрацівника змінюється, деформується. Проявляються такі негативні риси, як байдужість, грубість, дратівливість при контакті з хворими, а іноді – пригніченість від безсилля, особливо при лікуванні важкохворих пацієнтів.

Тому медичній сестрі слід оберегати себе від професійної деформації, а також намагатись зберегти душевну рівновагу пацієнта, утвердити в ньому позицію на одужання. Оскільки ефективність лікувального процесу багато в чому зумовлена взаємодією медсестри та пацієнта, то для повноцінного догляду за хворим медичному персоналу обов'язково потрібні знання з психології [1].

**Висновки.** Отже, на сучасному етапі розвитку медицини необхідно підходити до хворого не тільки як до суб'єкта хвороби, але і як до суб'єкта лікувального процесу, що бере участь у ньому, переживає його і впливає на його ефективність. Особливості формування стосунків у системі медична сестра — хворий у значній мірі визначають ефективність терапевтичного процесу загалом, постають суттєвим елементом процесу лікування практично будь-якого захворювання. Створення у хворого доброго, оптимістич-

ного настрою, віра в сприятливий перебіг хвороби, яка великою мірою утверджується за допомогою належного догляду і чуйного ставлення до хворого, є важливим моментом на шляху одужання.

### Список використаних джерел

1. Кміть І.В. Мотивація професійного вибору медичних сестер: [Електронний ресурс] /І.В.Кміть. Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/2009\\_74\\_1/44.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2009_74_1/44.pdf) //
2. Лакосина Н.Д. Клиническая психология: Учебн. для студ. мед. вузов / Н.Д. Лакосина, И.И.Сергеев. О.Ф. Панкова. – М.: МЕДпресс-информ, 2003. – 416 с.
3. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство/ В.Д. Менделевич. – 4-е изд. – М.: «МЕДпресс», 2002. – 592 с.
4. Основи загальної і медичної психології/За ред. І.С. Вітенка і О.С. Чабана. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. – 344 с.
5. Павлюк Т.М. Психологія обходження з хворими: діагностика професійного типу медичних сестер/ Т.М. Павлюк // Практична психологія і соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 75-78.
6. Сидоров П.И. Введение в клиническую психологию: Т. П.: Учебник для студентов медицинских вузов / П.И. Сидоров, А.В. Парников. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 381 с.

The paper examines the main features of psychology in efficiency of patients' treatment by medical personnel. An important role of bypass patients is the interaction between medical staff and patients. One of the most important parts of the treatment process is to help the patient. Nurse's personality and style of behavior can both positively and negatively affect patients. In the center of the practice of a nurse who works with patients is their psychological problems associated with diseases. The important point for the emergence of positive psychological relationships and trust between health professionals and patients have qualifications and experience of the doctor and the nurse. When treating patients it should be remembered that the disease affects not only human bodies, but also the individuality of the patient.

**Keywords:** Efficiency patients, medical staff, patient, nurse, doctor, patient care, diseases, personality of the patient.

*Отримано: 5.10.2012 р.*

## **Можливості і закономірності психологічної профілактики та корекції агресивної поведінки неповнолітніх**

У статті висвітлено закономірності психологічної профілактики агресивної поведінки неповнолітніх. Розглянуто основні напрями і принципи психокорекційної роботи. Проаналізовано специфіку формування у неповнолітніх конструктивних поведінкових реакцій у проблемних ситуаціях та усвідомлення власного емоційного світу, а також почуттів інших людей; розвитку емпатії. Запропоновано програму корекції агресивної поведінки неповнолітніх.

**Ключові слова:** агресивна поведінка, психологічна профілактика, корекція, тренінг.

В статье освещены закономерности психологической профилактики агрессивного поведения несовершеннолетних. Рассмотрены основные направления и принципы психокоррекционной работы. Проанализирована специфика формирования у подростков конструктивных поведенческих реакций в проблемных ситуациях и осознания собственного эмоционального мира, а также чувств других людей; развития эмпатии. Предложена программа коррекции агрессивного поведения несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение, психологическая профилактика, коррекция, тренинг.

Розв'язання проблеми профілактики агресивної поведінки неповнолітніх потребує радикальних соціально-економічних перетворень й оздоровлення загальної морально-освітньої атмосфери, оскільки агресивна поведінка названої категорії осіб є віддзеркаленням суспільної дійсності сьогодення. Особливого значення набуває профілактика агресивної поведінки неповнолітніх у ракурсі запобігання і протидії злочинності неповнолітніх – даний напрям внутрішньої політики сучасної України набуває статусу одного з найбільш пріоритетних.

Програму профілактики доцільно реалізовувати у двох формах: ранній та безпосередній. Рання розрахована на виявлення неповнолітніх із сукупністю особистісних якостей, що створюють передумови для формування агресивних патернів поведінки, тобто потенційних агресорів; безпосередня – стосується неповнолітніх, що вже вчиняли агресивні акти. При цьому своєчасна ко-

рекція агресивних проявів поведінки неповнолітніх є способом зниження динаміки розвитку й ескалації агресії.

Під психологічною профілактично-корекційною роботою, на думку О.С.Можайкіної, розуміють форму психолого-педагогічної діяльності щодо виправлення особливостей психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичній оптимальній моделі, нормі або віковому орієнтуру [1].

Основним змістом профілактично-корекційної роботи Л.С.Виготський визначає створення зони найближчого розвитку особистості і діяльності підлітка. При цьому, корекція повинна плануватись як процес цілеспрямованого формування психологічних новоутворень, що є характерними для підліткового віку. Специфікою корекції психічного розвитку неповнолітнього є активно формуюча функція, що передбачає активний вплив на генезис і становлення психологічних новоутворень [2].

В якості цілей системи профілактики агресивної поведінки неповнолітніх Р.І.Благута визначає: сприяння оптимізації умов життя і виховання неповнолітніх; охороні їх особистих і майнових прав; соціальну допомогу родинам, що відчувають труднощі в утриманні і вихованні дітей; соціальну допомогу неповнолітнім із груп підвищеного ризику; соціальну, педагогічну, психологічну, медичну опіку неповнолітніх; реадaptaцію і ресоціалізацію неповнолітніх, що втратили належний статус; соціальну допомогу неповнолітнім із сімей засуджених, наркоманів, алкоголіків [3].

На думку Г.Е.Бреслава, психологічна корекція агресивної поведінки – це метод комплексного психологічного впливу на неповнолітнього з метою зміни його поведінки, цінностей, життєвих настанов, поглядів на життя, а також задля розвитку таких психічних функцій, як увага, мислення, уява та емоції [4].

При плануванні програми психологічної корекції агресивної поведінки необхідно, перш за все, ретельно проаналізувати, яку функцію вона виконує в кожній конкретній ситуації, які її пропорції серед інших проявів активності неповнолітнього та яка динаміка її виникнення.

Тактика психотерапевтичних впливів повинна будуватись залежно від природи агресивної поведінки неповнолітнього. В одному випадку слід ігнорувати агресивну тенденцію і не фіксувати на ній увагу, в другому – включити агресивну дію в контекст діяльності, надавши їй нового, соціально прийнятного сенсу, у третьому – не прийняти агресію і встановити заборону на подібні дії; в четвертому – активно підключатися до ситуації розгортання або «розтягування» агресивної дії, в основі якої ле-

жити страх, і домагатися емоційно позитивного вирішення психодрамами. Тому уявляється доцільним будувати психологічну корекційну роботу за різних форм агресивної поведінки з урахуванням особистісних особливостей неповнолітніх.

Вибір стратегії психокорекційної роботи з агресивними дітьми та підлітками повинен будуватися, по-перше, виходячи з принципового взаємозв'язку внутрішньої (інтрапсихічної) і зовнішньої (психосоціальної) детермінації функціонування особистості. По-друге, враховувати закономірності процесу зміни поведінки, який включає стадії переосмислювання, обмірковування своєї поведінки, підготовку до її зміни, реалізацію і підтримання нового стилю поведінки. По-третє, психотерапевтичні дії повинні бути спрямовані на зміни у пізнавальній сфері особистості неповнолітнього через переконання, навіювання, прояснення та інтерпретацію мало усвідомлюваних переживань.

Важливу роль у визначенні шляхів корекції агресивності неповнолітніх відіграє виділення чинників, що сприяють виникненню у них агресивних реакцій. Кожний окремих прояв агресивної реакції обумовлений, як правило, складною взаємодією біологічних, фізіологічних, психологічних та соціальних детермінант, при цьому значну роль у зародженні і формуванні готовності до агресії, а також у її реалізації відіграють ситуативні фактори.

Провідними чинниками, що сприяють виникненню агресивних реакцій у неповнолітніх є: характеристики спрямованості та самосвідомості особистості (низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватні самооцінка і рівень домагань), індивідуально-психологічні (емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку інтелекту, несформованість навичок самоконтролю поведінки та функцій прогнозування її наслідків) та соціально-психологічні (статус підлітка у колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, несприятливий емоційний мікроклімат в сім'ї, характер і система виховання, вплив засобів масової інформації та комп'ютерних ігор тощо) передумови функціонування особистості, які можна об'єднати у відповідний симптомокомплекс особливостей неповнолітніх, схильних до агресивних реакцій.

На нашу думку, головними завданнями роботи, спрямованої на профілактику та зниження агресії, є:

1. Навчання неповнолітніх соціально прийнятним способам вираження гніву та прояву реакцій на негативну ситуацію в цілому.



2. Навчання неповнолітніх навичкам самоконтролю і управління власним гнівом (навичкам саморегуляції).

3. Формування у неповнолітніх конструктивних форм поведінки та основ комунікації у проблемній ситуації.

4. Усунення надмірного емоційного напруження й особистісної тривожності неповнолітніх за допомогою використання техніки релаксації.

5. Розвиток позитивної самооцінки неповнолітніх.

6. Формування здатності усвідомлення власного емоційного світу та почуттів інших людей, розвиток емпатії.

Складання та реалізація психокорекційних програм повинні спиратися в кожному конкретному випадку на ту чи іншу теоретичну модель, власну концепцію психолога, враховувати особливості групи та її учасників тощо. Зокрема, в якості основи може бути запропонована програма комплексної корекції агресивності, що включає два блоки: «Тренінг ефективності батьків», «Психокорекційний тренінг підліткової агресивності».

1-й блок. Програма для батьків неповнолітніх з порушеннями поведінки, що спрямована на створення психологічних умов для подолання батьківських обмежень і набуття досвіду позитивної взаємодії з власними дітьми за допомогою практичного тренування комунікативних навичок та зміни стилю сімейного виховання задля створення обстановки, що сприяє корекції поведінки агресивних неповнолітніх. Агресивні діти – категорія, яка найбільше засуджується дорослими. Жодна інша поведінка так не дратує дорослих і не дезадаптує самих дітей. Нерозуміння і незнання причин агресивної поведінки призводить до того, що такі діти викликають у дорослих неприховану неприязнь і неприйняття в цілому, а у крайніх випадках – прояви агресії у відповідь, навіть з боку спеціалістів. Тренінг має на меті інформування батьків про індивідуально-психологічні особливості особистості підлітка з агресивною поведінкою та навчання ефективним способам взаємодії з ними. У процесі роботи вирішуються наступні завдання: розпізнання та ідентифікація власних негативних емоційних станів, що виникають при спілкуванні з агресивними підлітками; навчання цілеспрямованим способам відображення негативних емоцій і прийомам регуляції психічної рівноваги; зняття особистісної скутості та обмежень; переосмислення власної позиції у виконанні соціальної ролі батьків; розвиток взаєморозуміння між батьками і дітьми та формування взаємоповаги до прав і потреб один одного; зниження тривожності й набуття впевненості в собі; формування

готовності обговорювати з дітьми всі спірні й конфліктні ситуації в сім'ї тощо.

Корекційна програма для батьків складається з 5 занять та має наступну структуру:

Заняття 1. «Вступ. Знайомство».

Завданнями цього заняття є:

- знайомство учасників тренінгової групи;
- засвоєння правил групової взаємодії;
- налаштування на взаємодію в одному ритмі;
- визначення кола проблем у взаємодії з підлітками.

Вправи: «Привітання», «Ім'я моєї дитини», «Стилі виховання», «Прокурор та адвокат», «Реальність та упередження» («Позитивні наміри дитини у фокусі уваги дорослих»), «Рефлексія».

Заняття 2. «Конструктивне спілкування».

Завданнями цього заняття є:

навчання прийомам ефективної взаємодії з підлітками; оволодіння мовою «Я-висловів» («Я-повідомлень»);

усвідомлення почуттів, що виникають при розгортанні конфлікту із неповнолітнім.

На занятті виконувалися наступні вправи: «Привітання», «Так і ні», «Я-вислови» («Я-повідомлення»), «Асоціації», «Рефлексія».

Заняття 3. «Активне слухання».

Завданнями цього заняття є:

- розвиток навичок «активного слухання»,
- формування вміння вербалізувати почуття.

Вправи: «Привітання», «Активне слухання», «Прийом парафраз», «Почуй мої почуття», «Робота з картками» («Ситуації»), «Рефлексія».

Заняття 4. «Саморегуляція».

Завданнями цього заняття є:

- формування навички усвідомлення власних почуттів;
- навчання прийомам саморегуляції емоційного стану, зняття напруження й відновлення гармонічного стану.

Вправи: «Привітання», «Сад моєї душі», «Прогресивна м'язова релаксація із застосуванням глибокого дихання», «Продуктивне хвилювання», «Приборкання гніву», «Рефлексія».

Заняття 5. «Правила взаємодії у сім'ї».

Завданнями цього заняття є:

- заохочення прагнення до формування позитивних установок у взаємодії з неповнолітнім;
- навчання рівноправним відносинам із неповнолітнім;

- формування адекватної самооцінки у ролі батьків;
- встановлення правил взаємодії з підлітками та меж дозволеного.

Вправи: «Привітання», «Я гарний батько (мати) тому що...», «Батьки – теж люди», «Встановлення меж дозволеного», «Рефлексія».

2-й блок. Корекційний блок для агресивних неповнолітніх являє собою психологічний тренінг інтегрального типу з елементами різних психотерапевтичних технік. Його метою є навчання неповнолітніх пошуку альтернативних (соціально-прийнятних) способів задоволення потреб та набуття навичок конструктивної взаємодії з оточуючими.

Завдання, поставлені перед психокорекційною програмою, вирішуються за допомогою бесід, рольового програвання ситуацій, виконання вправ на самопізнання і самовиховання, етюдів, пантоміми, образотворчої діяльності, фізичних вправ, рухливих ігор, психогімнастики й ауторелаксації.

Корекційна програма складається з 12 занять та має наступну структуру:

Діагностичний блок (3 заняття).

Завданнями цього блоку є:

- знайомство (згуртування) учасників тренінгової групи,
- засвоєння правил групової взаємодії,
- вирівнювання стану учасників групи (мобілізація або розслаблення),
- налаштування на взаємодію в одному ритмі.

Під час першого етапу тренінгу відбувається, з одного боку, адаптація учасників до умов роботи групи, а з другого – діагностується рівень самооцінки неповнолітніх, адекватність їх домагань, бар'єри у спілкуванні, характер та ієрархія взаємовідносин у групі, прояви неадекватних компенсаторних засобів поведінки тощо.

Заняття 1. «Знайомство». Вправи: «Привітання», «Презентація імені», «Вироблення правил групової взаємодії», «Снігова куля», «Алфавіт», «Краш-бум-бенг», «Що ти робиш?», «Рефлексія».

Заняття 2. «Самооцінка рис характеру. Самопрезентація». Вправи: «Привітання», «Об'ява», «Ніхто не знає, що я...» («Я ніколи не...»), «Мені приємно, коли..», «Мої сильні та слабкі сторони», «Я – вітер», «Рефлексія».

Заняття 3. «Єдність групи». Вправи: «Привітання», «Гіпно-тичні руки (Дзеркало)», «Шосте чуття», «Головом'яч», «Груповий портрет», «Транспорт», «Острів», «Рефлексія».

### Реконструктивно-формульвальний блок (7 занять).

У ході другого етапу тренінгу неповнолітні навчаються усвідомлювати й долати негативні риси свого характеру; набувати позитивних рис і розвивати їх; навчаються адекватному самосприйняттю за допомогою негативного й позитивного зворотного зв'язку; вмінню оцінювати свій емоційний стан і стани інших людей та відповідно до цього здійснювати контроль власної поведінки; опановують методи ауторелаксації й саморегуляції.

Заняття 4. «Відреагування гнівом». Завдання: спонукання неповнолітніх до відреагування гнівом у вигляді нанесення ударів у подушку або боксерську грушу; тупотіння ногами; голосних криків із використанням «склянки для криків» або «труби», зробленої з ватману; жмакання й розривання паперу тощо. Вправи: «Привітання», «Музика куль», «Битви на кулях», «Дзвінка куля», «Рефлексія».

Заняття 5. «Семіотика гніву». Завдання: навчання неповнолітніх вербалізації почуття гніву, його художньому зображенню, навчання сприймати гнів через сенсорні канали. Вправи: «Листи гніву», «Скульптури», «Пластичне зображення гніву», «Малюнок гніву», «Галерея негативних портретів», «Який гнів на смак, дотик тощо», «Рефлексія».

Заняття 6. «Саморегуляція». Завдання: навчання неповнолітніх навичкам саморегуляції (встановлення та закріплення у рольовій грі правил взаємодії, виконання) Вправи: «Привітання», «Правила конфліктної взаємодії», «Дротяна людина», «Скульптура настрою (стану)», «Скільки ти важиш», «Музичні імпровізації», «Обладунки (костюм)», «Переключка», «Рефлексія».

Заняття 7. «Ефективна комунікація». Завдання: формування у неповнолітніх конструктивних форм поведінки та навчання ефективній комунікації у проблемних ситуаціях. Вправи: «Привітання», «Симфонія конфлікту», «Єдиний ритм», «Розминки з кулями», «Робота з картинками», «Блокнотик самостереження», «Карта поведінки», «Корабель серед скель», «Рефлексія».

Заняття 8. «Зняття напруження». Завдання: усунення надмірного емоційного напруження й особистісної тривожності неповнолітніх за допомогою використання техніки релаксації. Вправи: «Привітання», «Дротяна розминка», «Снігова баба», «Апельсин (лимон)», «Зсунь камінь», «Черепашка», «Розслаблення у позі морської зірки», «М'язова релаксація із використанням глибокого дихання», «Рефлексія».

Заняття 9. «Позитивна самооцінка». Завдання: розвиток позитивної самооцінки неповнолітніх. Вправи: «Привітання»,

«Реконструкція позитивного образу через дитячі спогади», «Самоцінність», «Мені в тобі подобається», «Скарбничка гарних вчинків», «Зошит моїх досягнень», «Рефлексія».

Заняття 10. «Усвідомлення емоцій». Завдання: формування здатності усвідомлення власного емоційного світу та почуттів інших людей, розвиток емпатії. Вправи: «Привітання», «Як зробити підлітка агресивним», «Ставлення до світу», «Голосно й тихо», «Пара протилежностей», «Робота з фотокартками», «Погляд на світ (Фоторепортаж)», «Метафоричний автопортрет», «Галерея образів», «Символічне зображення емоцій (ігри з картками)», «Танці-протилежності», «Я сумний (радісний), коли..», «Рольова гра, в якій агресор відіграє роль жертви», «Рефлексія».

Закріплюючий блок (2 заняття).

Завданнями даного блоку є:

- закріплення набутих у процесі тренінгу навичок;
- оцінка рівня емпатії у спілкуванні;
- діагностика ступеня сформованості навичок самоконтролю;
- порівняльний аналіз характеру внутрішньогрупової взаємодії у тренінговій групі.

Завдання даного етапу тренінгу вирішуються частково за допомогою вже знайомих учасникам вправ, що дозволяє оцінити ефективність програми через порівняння початкових та кінцевих результатів і нових вправ, зокрема тощо, які продемонструють міцність засвоєних навичок та готовність неповнолітніх застосовувати їх у незнайомих ситуаціях.

Заняття 11. «У світі людей». Вправи: «Привітання», «Гіпнотичні руки (Дзеркало)», «Шосте чуття», «Стосунки», «Вінні-Пух та всі, всі, всі», «Рефлексія».

Заняття 12. «Фінал». Вправи: «Привітання», «Транспорт», «Музика куль -2», «Якби я був...», «Стонога», «Карнавал звірів», «Рефлексія», «Вогник по колу».

Важливим результатом даного етапу тренінгу є засвоєння та закріплення конструктивних форм поведінки неповнолітніх, подолання бар'єрів у спілкуванні, й саморегуляції свого емоційного стану. Психолог повинен контролювати процес засвоєння даних прийомів учасниками тренінгу та спонукати до їх застосування у повсякденному житті. Робота в групі, при цьому, дає можливість психологу вести спостереження за особливостями поведінки учасників, врахувати їх індивідуальні потреби, здійснювати корекцію в рамках соціальної групи, де відбувається їх спілкування з однолітками.

В процесі підготовки тренінгу психологу необхідно дотримуватись таких правил:

1. Під час формування тренінгових груп необхідно враховувати особливості агресивної мотивації неповнолітніх (зокрема, ігрові ситуації для неповнолітніх з демонстративним типом агресивної поведінки повинні містити завдання, спрямовані на адекватне засвоєння статево-вікових ролей та формування потреби у підвищенні рівня соціальної активності; при взаємодії з неповнолітніми, яким притаманний епізодичний характер агресивної поведінки, бажано підбирати завдання, спрямовані на усвідомлення власної індивідуальності, підвищення адекватності самооцінки, осмислення стереотипів агресивної поведінки тощо).

2. В цілому, завдання тренінгу мають бути спрямовані на розвиток навичок соціальної взаємодії та раціонального сприймання подій.

3. Завдання тренінгу повинні активізувати через систему відносин особистості формування соціально-психологічних особливостей поведінки неповнолітніх, таких як позитивне сприймання себе та інших, емоційну стійкість, нонконформізм, впевненість у власних силах.

4. У процесі виконання завдань тренінгу неповнолітні мають набувати умінь щиро виявляти свої почуття й приймати рішення, усвідомлювати актуальні потреби та вибирати адекватні способи вирішення протиріч.

5. Під час корекції агресивної поведінки у неповнолітніх мають бути сформовані такі навички та вміння: чітко заявляти про свої бажання та потреби, протистояти маніпуляціям опонента, визнавати і поважати права й справедливі вимоги інших, вміння позитивно ставитися до партнера та поважати себе.

6. Незалежно від того, чи вдається учаснику ігрової ситуації досягти поставленої тренером мети, слід пам'ятати, що у будь-якому разі неповнолітній отримує чуттєвий досвід поведінки у тотожній проблемній ситуації. При усвідомленні такого досвіду у неповнолітнього будуть розвиватися нові патерни поведінки.

Критерієм ефективності проведення тренінгу є зниження проявів агресії у поведінці неповнолітніх, оптимізація стосунків з оточенням і розвиток адекватного ставлення до себе.

#### **Список використаних джерел**

1. Можайкіна О.С. Формування особистості неповнолітнього в контексті запобігання протиправної поведінки / О.С. Мо-

- жайкіна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць / Рівнен. держ. пед. ун.-т. – Рівне, 2003. – Вип. 26. – С. 149–152.
2. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. – Т. 5. – 321 с.
  3. Благута Р.І. Профілактика делінквентності неповнолітніх: психолого-правові аспекти: монографія / Р.І. Благута. – Львів: ЛьвДУВС, 2008. – 176 с.
  4. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2006.

The article deals with patterns of psychological prevention of aggressive behavior among the minors. The analysis is given to the specifics of forming constructive behavioral responses in problem situations and awareness of their own emotional world, and feelings of others, developing empathy. The program of correcting the aggressive behavior among minors is proposed.

**Keywords:** aggressive behavior, psychological prevention, correction, training.

*Отримано: 1.10.2012 р.*

УДК 159.922.1

*О.І.Морозова-Ларіна*

## **Гендерна ідентичність та соціокультурне середовище**

Стаття присвячена аналізу соціокультурних детермінант, їх ролі та значенню у формуванні гендерної ідентичності. Формування статевих відмінностей визначається впливом соціокультурного середовища і є результатом прийняття особистістю системи певних соціальних цінностей, пропонувананих соціумом чоловічій та жіночій статям. Статеворольова соціалізація виступає як процес засвоєння соціокультурних факторів і зумовлює більшість набутих особливостей статево-рольової поведінки індивідів. У статті особлива увага приділяється питанню гендерної ідентичності підлітків.

**Ключові слова:** гендерна ідентичність, гендерні стереотипи, статево-рольова соціалізація.



Статья посвящена анализу социокультурных детерминант, их роли и значению в формировании гендерной идентичности. Формирование половых отличий определяется влиянием социокультурной среды и является результатом принятия личностью системы социальных ценностей, предлагаемых социумом мужскому и женскому полу. Поло-ролевая социализация выступает как процесс усваивания социокультурных факторов и обуславливает большинство приобретенных особенностей поло-ролевого поведения индивида. В статье особенное внимание уделяется вопросу гендерной идентичности подростков.

**Ключевые слова:** гендерная идентичность, гендерные стереотипы, поло-ролевая социализация.

Процес становлення, самоздійснення особистості є двосторонньою, абсолютною нерозривною єдністю біологічного та соціального. Цілісність особистості, її унікальність полягає в поєднання афекту та інтелекту, конституюване вже на найбільш ранніх етапах онтогенезу, коли вперше відбувається акт світосприйняття, світорозуміння. В цей період механізми сенсорно-перцептивної, мнемічної, інтелектуальної сфери в єдності з потребами (афективним) створюють образ, символ (специфічна властивість людської свідомості – подвоєння світу), виникає ключове переживання, «соціальна ситуація розвитку» (за Л.С.Виготським), одиниця становлення особистості в системі «особистість – соціальне оточення». Тобто, щоб адекватно дослідити особистість треба розглядати як цілісний об'єкт, реально існуючу цілісність «особистість – ситуація», де «ситуація» – це система зовнішніх (соціальних) впливів, що спонукають та опосередковують активність цієї особистості.

Якщо біологічне – це енергетична сутність існування окремого організму, то соціальне – це «енергетична» сутність існування соціуму (взагалі, байдужого до потреб кожного окремого індивіда). В концепції В.А. Роменця про вчинкову акцію ідея цілісності особистості розкривається через два аспекти – творчість як підґрунтя особистісного існування, та збереження власної особистості через збереження особистості іншого (співзвучна концепції діалогу культур М. Біблера). Складність у розумінні себе як особистості для людини полягає ще і в тому, що особистість не лише створює і приймає власну історію, але й засвоює, а іноді і «присвоює» історії іншого (Н.В.Чепелева). Так, наприклад, відомо, що жінки з деякими формами фригідності приписували собі дуже високий рівень вираженості фемінних якостей, який виконував в них функцію захисного механізму і був компенсаторним, а не був пов'язаний з біогенно детермінованим рівнем фемінінності-маскуліності.

Усталеним є уявлення про те, що формування статевих відмінностей детерміноване впливом соціокультурного середовища і є результатом засвоєння особистістю системи певних соціальних цінностей як норм, зразків поведінки, пропонує соціумом чоловічій та жіночій статей. Але для людини виключно інстинктивна, чисто біологічна поведінка – це аномалія, це патологічне явище (Г.Олпорт). Людська суб'єктивність багатопланова, а простір цивілізаційної свідомості інтерсуб'єктивний. Суб'єкт не замкнений лише у рамках своєї діяльності: багатство його світу проявляється і у соціальних, і у вікових, і, що дуже важливо, у статевих характеристиках.

Людина як істота незавершена (Е.Фромм) знаходиться у постійному духовному пошуку та звернена до Світу, до Інших, до самої Себе. Як індивід – вона в постійному пошуку своєї культурної (соціальної) ідентичності. Тому людина має постійно здійснювати творчий акт по відношенню до самої себе. Як будь-яка жива істота, вона не існує ізольовано, відокремлено від інших, – існування та експансія життя можливі не лише внаслідок потужної енергії розмноження, але й завдяки нескінченному потягу людини до співіснування, тобто до пошуку можливих шляхів взаємопорозуміння.

Психологія та педагогіка вже давно констатують наявність нагальної потреби враховувати «тотальну єдність духовного і тілесного» (О.Гомілко) у процесі виховання. Адже вона (така єдність) особливо притаманна дитинству, зокрема тому періоду, коли відбувається становлення особистості, і дисгармонія цього процесу провокує девіантні прояви.

Отже, людина, яка втрачає єдність духовного і тілесного – невротизується, а суспільство охоплює пошесть психозів. Така поведінка типова для інфантильного (до пубертатного) періоду розвитку дівчат, коли ще «безстатеві» дівчата критикують і негативно оцінюють свою стать, переоцінюючи чоловічу. В той же час вони солідарні з «жіночою моделлю» поведінки, коли це стосується їхнього жіночого майбутнього.

З настанням статевої зрілості яскраво проявляються статево детерміновані відмінності чоловічої та жіночої стратегії життя. Наразі в психології перевагу отримав термін «гендер» (суспільна характеристика), порівняно з поняттям «стать» (біологічна характеристика). А процес засвоєння гендерних ролей описується як «статеворольова соціалізація».

За теорією В. Геодакяна про роль статі у передачі спадкової інформації, чоловіки генетично забезпечують наявність всієї пліри можливих проявів будь-якої характеристики, риси або

якості. Лише в тому випадку, якщо риса чи певна характеристика виявляється корисною для людства як біологічного виду, вона засвоюється жінками та передається нащадкам. (З точки зору симптомокомплексу маскуліності-фемінінності, наприклад, аутизм є пошуковий для популяції, але доведений до крайності, процес маскулінізації мозку чоловіка. Статистичні дані свідчать, що серед чоловіків аутистів в 4 рази більше, ніж серед жінок).

Неоднозначність оцінки співвідношення рис маскуліності /фемінінності (О.Вейнінгер, З.Фрейд, С.Бем, В.Геодакян, Т.Говорун, І.Кон, А.Кочарян, Н.Хамітов, Б.Юсов та ін.) не спростовує того, що при нормальному розвитку у людини не виникає сумнівів щодо своєї статевої належності, хоча гендерна диференціація ніколи не здійснюється остаточно. Практично в усіх кроскультурних дослідженнях (В.С. Агеев, К. Леві-Строс, Д.Майерс, М.Мід та ін.) наявна різноманітність гендерних норм у всіх етнічних та соціальних спільнотах. Відповідними гендерними соціокультурними конструктами соціум в конкретному часі та конкретних соціально-економічних умовах досить жорстко детермінує певні (бажані для суспільства) психологічні властивості індивіда, сприяючи та заохочуючи розвиток одних і гальмуючи інші. Тобто, гендерна культура, будучи загальнообов'язковою програмою, вимагає від індивідів відповідати певним соціокультурним експектаціям стосовно прийнятих даним суспільством «зразків» поведінки.

У вітчизняній літературі проблема статевих відмінностей людини розглядається наступним чином. По-перше, з медико-біологічної точки зору : процес фізичного зростання та набуття статевої зрілості (Г.С. Васильченко, П.А. Вундер, А.І. Захаров, Д.М. Ісаєв, В.Ю. Каган, Д.В. Колесов, Н.Б. Сельверова та ін.); по-друге, з психологічної: статева диференціація, формування психологічної статі, гендерна ідентичність та механізми їх формування (В.В. Абраменкова, В.О. Васютинський, Т.В. Говорун, О.Кікінеджі, Д.В. Колесов, А.Е. Личко, А.А. Палій, Т.М. Титаренко, та ін.); по-третє, з соціально-психологічної: дослідження соціокультурної детермінованості формування статі та міжстатевих стосунків (Ш. Берн, Д.М. Ісаєв, В.Ю. Каган, Я.Л. Коломинський, І.С. Кон, Г.М. Лякціонова, Т.А. Репіна та ін.). Статева соціалізація виступає як процес активного засвоєння соціальним індивідом (особистістю) стандартів певної психосексуальної культури (В.Ю. Каган, І.С. Кон), як процес сприйняття ним гендерних цінностей, засвоєння певних гендерних стереотипів (мовлення, жестів, символів), формування гендерної ідентичності,

відповідності між психічною статтю та її гендерною роллю. Відібрані, відцензуровані суспільством стереотипи, структуруються та сугестуються через ЗМІ як найприйнятніший та найкращий варіант статево-рольової поведінки. Ця інформація закріплюється в гендерних ролях як найбажаніша, позитивно оцінювана суспільством статева поведінка.

Гендерні стереотипи та гендерні ролі в кожній культурі існують в діалектичному симбіозі єдності та протилежності. Їх єдність зумовлена тим, що в гендерних ролях закріплюються гендерні, панівні для даного суспільства, стереотипи. Протилежність полягає в тому, що гендерні стереотипи за своїм змістом більш консервативні, ніж гендерні ролі. Спроценість, некритичність та, особливо, емоційна забарвленість стереотипів – це той консервативний канал трансляції з покоління в покоління усталених, часом застарілих, гендерних схем. Скинуті (віджилі) концепції витіснені із свідомості, вкорінюються в архетипах підсвідомого й продовжують впливати на світосприйняття людини. Гендерні ролі (позитивні очікування суспільства) пов'язані з соціально-економічними вимогами, вони швидше, ніж гендерні стереотипи, засвоюють та відповідають суспільним трансформаціям. Зі змінами в соціумі гендерні стереотипи та гендерні ролі все більше різняться, і, врешті-решт, ця відмінність переходить в конфлікт, який в соціумі проявляється певним напруженням (феміністичний рух та ін.). На особистісному рівні конфлікт проявляється у дисгармонійності гендерної ідентичності.

Проблема формування гендерної ідентичності у підлітків (статево-рольова соціалізація) вирішується за умови гармонізації статево-рольової соціалізації. В разі невідповідності процесу підліткової стадії статево-рольової соціалізації між гендерними стереотипами і гендерними ролями у підлітків можливі різні психогенні або соціогенні прояви. У підліткові та, особливо, в юнацькі роки прагнення пошуку смислу життя особливо велике. Фрустрація цієї потреби переживається молоддю особливо особистістю надзвичайно хворобливо, аж до «відчаю від небажання бути собою». Втрата себе в цьому віці може спричинити «хворобу прагнення смерті» (С.Жькегор). Відомо, що механізм ідентифікації закладається з раннього дитинства коли у дитини формується гендерна ідентичність особистості як усвідомлене переживання індивідом своєї позиції «Я» по відношенню до соціальних канонів – еталонів статі.

Вирішальна стадія формування гендерної ідентичності припадає на підлітковий період, акцент на якому свого часу робив Е.

Еріксон. Тут треба врахувати найважливішу для даного вікового періоду гендерну субкультуру як характеристику соціокультурного середовища, що тотально визначає формування гендерної ідентичності підлітків.

Носієм гендерної субкультури підлітків є перш за все підліткова група однолітків. В підліткових групах механізм гендерної ідентифікації (бажання показати себе як справжнього «Я-чоловіка», «Я-жінки») тісно пов'язаний з конформізмом (Я такий же, як усі, я свій). Умови засвоєння гендерної ролі, гендерної поведінки диктуються групою. Ідентичність з групою набуває настільки великого значення, що підліток може впасти в своєрідне релігійне поклоніння прийнятими групою правилам, ритуалам та нормам. Тиск групи однолітків стає для більшості нездоланим. Конформізм (при бунтарському пошуку себе) полягає в тому, що в механізм гендерної ідентифікації включена низка факторів. По-перше, в підліткових групах спрацьовує принцип бажання бути «схожим на схожого». По-друге, механізму гендерної ідентифікації в підліткових групах притаманний принцип «Ми» і «Вони» (Г.М.Андреєва, Б.Ф. Поршнев), внаслідок якого виникає важливе для формування гендерної ідентичності почуття належності до своєї групи та статі. В групах однолітків впізнаваність статево-рольової поведінки стає одним з головних чинників позитивної оцінки підлітка.

Дослідження показують, що у хлопців почуття належності до своєї статі декларується більшою мірою, ніж у дівчат. Бажання хлопців довести свою гендерну ідентичність проявляється у більшій стереотипізації їхньої поведінки. Майже половина хлопців (47,4 %) ідентифікує себе з традиційно-стереотипною роллю, в той час, як серед дівчат таких лише 24,1%.

Важливою особливістю формування гендерної ідентичності в підліткому віці є те, що саме на цей період припадає формування зрілої, або досягнутої, гендерної ідентичності (Е.Еріксон). Саме ця обставина стає вирішальною у подальшому комфортно-му формуванні гендерного типу особистості.

Зрілою, або досягнутою гендерну ідентичність можна назвати тоді, коли вона є наслідком самостійно прийнятого рішення та самостійно зроблених висновків. Коли особистість досягла стабільного визначення себе або як чоловіка, або як жінки, прийняла себе цілком та відповідає своєю гендерною поведінкою власній біологічній статі.

Однією з основних ознак зрілої гендерної ідентичності є наявність в неї гетеросоціальності. Набуття гетеросоціальності у

молодших підлітків відбувається більш успішно в одностатевих групах (А.Є. Личко, В.Ю. Каган.) В старшому підлітковому віці таке набуття успішніше відбувається в різностатевих групах однолітків як взаємодія між протилежними статями під час неформального спілкування, побачень (Ф.Райс). Міжстатеві стосунки в середині групи є вкрай важливими в період розмитої ідентичності (Дж. Марш), коли підліток ще перебуває у стані пошуку, експериментування, накопичення та обробки інформації, набуття певного досвіду. В період формування в індивіда сексуальної системи, коли ще не сформовані механізми контролю та гальмування, не відпрацьовані репродуктивні настанови, група однолітків є саме тією умовою для створення таких міжособистісних стосунків, за яких жорстко не придушується статевий потяг як такий, не пригнічується часто доволі ризикована пошукова поведінка. Складність урахування індивідуальних вікових періодів полягає в тому, що наявна статева асинхронність розвитку, тобто, розвиток та дозрівання індивідів відбувається неодноразово. Тому на кожному віковому етапі діти лише формально можуть вважатися рівнорозвинутими, а насправді ж – статевий диморфізм починає працювати вже з перших днів життя.

Як зазначалося вище, ознакою зрілої гендерної ідентичності є відповідність біологічній статі та гендерній ролі. В цьому плані актуальним є аналіз умов, які сприяють ідентифікації індивіда з своєю гендерною роллю, а також дослідження причин порушення гендерної ідентичності.

Причинами порушення гендерної ідентичності в підлітковому віці можуть бути: порушення психофізичного розвитку, коли соціальне оточення не компенсує певних порушень, а, навпаки, детермінує відхилення особистісного розвитку; порушення ідентифікації з образом батьків в результаті засвоєння дітьми дисгармонійних маскулінно-фемінінних настанов у родині.

Причинами порушення гендерної ідентичності може стати: розрив між поколіннями у сфері професійної діяльності, що особливо впливає на виховання хлопців, у яких можуть виникати певні труднощі у виборі ідеалу, зразка чоловіка, якого можна було б наслідувати; формування емансипаційних настанов у жінок засобами масової інформації, які акцентують увагу, перш за все, на досягненнях жінок у традиційно чоловічих видах діяльності або спорту, і таким чином підштовхують дівчат до маскуліної поведінки; помилки батьків у сфері соціально-статевого контролю за поведінкою дітей, що проявляється у різних формах обмежень спілкування хлопців і дівчат, та створює умови інтер-

диктивного спілкування, яке в підлітковому віці, як правило, має своїм наслідком «ефект бумеранга». В контексті останнього зауважимо, що в сучасному суспільстві все більшого розповсюдження набуває громадянський шлюб, коли молоді люди живуть разом, але не реєструють власні відносини офіційно, інколи роками «перевіряючи» власні стосунки щодо емоційної сумісності, або виправдовуючись очікуваним покращенням свого соціо-економічного стану. Проте дуже часто така модель стосунків (принаймні нашому суспільстві) є наслідком викривленої моделі статево-рольової поведінки, гендерних стереотипів і т.д.

Дослідження показують, що відмінності в образах чоловіка і жінки полягають в тому, що в культурі образ чоловіка є більш стереотипізованим (маскулінна група якостей на першому місці в структурі образу чоловіка), в той час, як образ жінки – більш андрогінний (фемінінна група якостей на третьому місці в структурі образу жінки). Крім того, простежується відмінність між дівчатами і хлопцями у сприйнятті образу чоловіка. Вона полягає в тому, що в уявленнях хлопців образ чоловіка є більш маскулінним, ніж в уявленнях дівчат. У сприйнятті образу жінки хлопцями і дівчатами теж є відмінності за цими ж ознаками: жінка в уявленнях дівчат більш фемінінна, ніж в уявленнях хлопців. Цю особливість у сприйнятті підлітками гендерного образу своєї статі варто враховувати в статево-вихованні підлітків. Якщо в процесі статево-рольової соціалізації у хлопців і дівчат сформуються принципово різні погляди на те, яким належить бути чоловікові і якою бути жінці, то це може негативно вплинути на формування їх гетеросоціальності та навіть спричинити міжстатеві конфлікти, а в майбутньому – можливі внутрішні негаразди. В цілому ж в групах підлітків спостерігається засвоєння андрогінної моделі гендерної ролі.

Дослідження особливостей становлення гендерної ідентичності підлітків підтверджують тенденції, що відбуваються в суспільстві, яке трансформується, а саме – переорієнтація підлітків із стереотипно-традиційних маскулінно-фемінінних ролей на андрогінні гендерні ролі. Особливістю статево-рольової соціалізації підлітків є те, що саме на підлітковій стадії здійснюється формування зрілої гендерної ідентичності.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити наступні **висновки**:

- Статево-рольова соціалізація як процес засвоєння індивідами соціокультурних факторів, зумовлює більшість набутих особливостей статево-рольової поведінки індивідів.



- Засвоєнням гендерних ролей індивід інтегрує себе в систему культури суспільства, яка, в свою чергу, формує, розвиває та закріплює статеві відмінності індивідів, регулює міжстатеві, міжвікові та родинні відносини.
- Формуванню зрілої гендерної ідентичності може заважати консервативність гендерних стереотипів, що потрібно враховувати у виховному процесі.
- Зрілу гендерну ідентичність особистості слід розглядати як позитивно оцінювану самоідентифікацію з власною гендерною групою, а також як відповідність біологічної статі гендерній ролі.
- Факторами, що перешкоджають формуванню зрілої гендерної ідентичності підлітків є: порушення ідентифікації з образами батьків та засвоєння дітьми дисгармонійних настанов маскулітності-фемінітності; помилки батьків у сфері соціально-статевого контролю за поведінкою дітей; формування маскулітних настанов у жінок засобами масової інформації.

#### Список використаних джерел

1. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович// Вопросы психологии. – 1991, № 4. – 74-82 с.
2. Білобровка Р.І. Внутрішня картина подружньої дисгармонії при уявних сексуальних розладах у чоловіків, її психотерапевтична корекція: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Х., 1995. – 25 с.
3. Бовуар С. де. Друга статя: У 2-х т. / С. Бовуар де. – К.: Основи, 1994-1995.–Т.1. – 390с., –Т.2. – 392 с.
4. Ворник Б.М. Расстройства половой идентификации / Б.М. Ворник. – К.: ИЦ «Семья», 1998. – 329 с.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский. – Собр.соч.,Т.1. – М.: Педагогика, 1982.
6. Говорун Т.В. Соціалізація статі та сексуальність / Т.В. Говорун. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2001. – 240 с.
7. Гомілко О. Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі / О. Гомілко. – К.: Наукова думка, 2001. – 228 с.
8. Горноста́й П.П. Диагностика и коррекция ролевых конфликтов. / П.П. Горноста́й// Журнал практического психолога. – 1999. – №1. – С.44-51.
9. Грошев И.В. Психологические различия мужчин и женщин / И.В. Грошев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 464 с.

10. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии) /А.С. Кочарян. – Х.: Основа, 1996. –127 с.
11. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: Видавництво ТОВ «КМІ», 2006. – 240 с.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир.- Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
13. Титаренко Т.М. Хлопчики і дівчатка: психологічне становлення індивідуальності. – К.,1989. – 48 с.
14. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности// Вопросы философии, 1994. – №10.

This article analyzes the socio-cultural determinants, their role and importance in the formation of gender identity. Formation of sex differences is influenced by social and cultural environment. It is the result of the adoption by a personality of the system of social values, that society propose for male and female. Sex-role socialization acts as a process of social and cultural factors assimilation, and causes the most of the acquired characteristics of sex-role behavior of the individual. In the article special attention is paid to the gender identity of youth.

**Key words:** gender identity, gender stereotypes, sex-role socialization.

*Отримано: 15.10.2012 р.*

**УДК 159.9.075**

*С.А.Мул*

## **Запам'ятовування, збереження та відтворення інформації прикордонним керівником**

У статті розкрито вплив пам'яті на оперативно-службову діяльність прикордонного керівника і висвітлено залежність ефективності його пізнавальної діяльності від умінь запам'ятовувати, зберігати та відтворювати інформацію, що є важливим психологічним аспектом його успішної професійної діяльності, яка потребує постійного удосконалення.

**Ключові слова:** пам'ять, запам'ятовування, ефективність, інформація, відтворення.

В статье раскрыто влияние памяти на оперативно-служебную деятельность пограничного руководителя и показана зависимость эффективности его познавательной деятельности от умений запоминать, сохранять и воспроизводить информацию, что является важным психологическим аспектом его успешной профессиональной деятельности, которая требует постоянного совершенствования.

Ключевые слова: память, запоминание, эффективность, информация, воспроизводство.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Проблема реагування на виклики, які виникають на державному кордоні займає одне з ключових місць в системі охорони державного кордону. Надійність і стабільність служби керівного складу прикордонних підрозділів, їх спроможність вирішувати складні завдання в умовах напружених ситуацій та їх спроможність передбачати елементи обстановки, яка виникає, залежить від здатності офіцера-керівника запам'ятовувати, зберігати та відтворювати потрібну інформацію. Все, що відбувається в нашій свідомості, в якомусь сенсі в ній і залишається назавжди. Залишається як «біт» того, що було, його образ. Кожний індивід може підтвердити, що сприймається повторно і що переживається, усвідомлюється нами саме як повторення «відомого», тобто ми готові стверджувати, що це вже було. Як вивірено, логічно, передбачливо засвоїти необхідний масив інформації, скористатися своїм досвідом, відтворивши ті чи інші події, факти, за якими вже приймалися відповідні рішення і як весь цей спектр вплинув на охорону державного кордону. Визначені завдання доцільно розглядати через призму існуючих знань в психології про запам'ятовування, зберігання та відтворення інформації.

Здатність постійно накопичувати інформацію має здебільшого, автоматичний характер, охоплює всі сфери і періоди психічної діяльності людини і в деяких випадках реалізовується свідомо.

Людська пам'ять – це передусім накопичення, закріплення, збереження і подальше відтворення людиною свого досвіду, тобто всього, що з нею сталося. Пам'ять – це засіб існування психіки у часі, утримання минулого, тобто того, чого вже немає в теперішньому часі. Тому пам'ять – необхідна умова єдності людської психіки, нашої психологічної ідентичності.

Установлено, що до 20-25 років пам'ять зазвичай поліпшується, до 40-45 років зберігається на одному і тому ж рівні, потім поступово починає слабшати [8, с. 68].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Відомий давній вислів Р. Декарта: «Я мислю, отже, я існую» привертає

нашу увагу глибиною думки та впевненістю в тому, що людина з давніх часів цікавилася процесами, які відбуваються з нею, у тому числі процесами пам'яті, свідомості, мислення, мови. Давні греки вважали Богиню пам'яті Мнемозину матір'ю дев'яти муз, які були покровительками відомих на той час наук і мистецтв.

Можливість досягти високої ефективності в діяльності від запам'ятовування привертала увагу і у 30-50-х роках минулого століття зарубіжних та українських дослідників до вивчення проблеми запам'ятовування. Ними експериментально виявлено декілька основних умов, які детермінують високу ефективність запам'ятовування: активна діяльність індивіда з об'єктами; функціональна значущість об'єкта, що визначається його зв'язком з досягненням основної мети діяльності; висока інтелектуальна активність суб'єкта, що забезпечує змістову переробку матеріалу; використання і формування позитивної мотивації особистості; врахування емоційного впливу на об'єкти.

У дослідженнях О.О. Смирнова показано, що наявність інтересу до навчального предмета та емоційне сприймання інформації є важливим стимулом запам'ятовування. Пам'ять як саморегульовальна система нічого не зберігає даремно. С.Л. Рубінштейн довів: що більше значення має для індивіда інформація, то частіше вона використовується, то більше трансформується і довше зберігається. На цей процес пам'яті впливають час і обсяг матеріалу: через певний час після запам'ятовування відсоток збереженого матеріалу перебуває в обернено пропорційному відношенні до його обсягу, тобто матеріал забувається [15].

Відомий дослідник розладів Т. Рібо писав, що нове зникає раніше від старого, а складне – раніше від простого; спочатку забувають недавні, погано закріплені враження від сприймання, потім – здобутки мислення, услід за ними – почуття і звички. Автор наголошував, що наше уявлення про себе підтримується пам'яттю; якщо пам'ять порушується, виникає її розлад, то відразу ж змінюється уявлення людини про себе.

К.Д. Ушинський характеризував довільне відтворення як «працю, і працю важку», пов'язану з продовженням безлічі труднощів об'єктивного і суб'єктивного характеру. Відтворення є найефективнішим, коли воно не дуже відстає в часі від запам'ятовування.

Українськими дослідниками В.М. Мельничком, З.В. Бойко вивчено і висвітлено використання мнемонічних прийомів при запам'ятовуванні, особливості отримання вербальної інформації.

**Мета статті** – поглибити знання офіцерів керівної ланки прикордонних підрозділів про пам'ять, систематизувати психологічні механізми запам'ятовування інформації офіцером, як суб'єктом управління.

**Виклад основного матеріалу.** Під час виконання завдань з охорони державного кордону в пунктах пропуску через державний кордон важливе значення мають пам'ять прикордонника, а також його уявлення про те, що він має помічати, доповідати, спостерігати. Такі пізнавальні процеси дозволяють ефективно використовувати раніше набутий досвід.

Ефективність пізнавальної діяльності прикордонного керівника під час виконання завдань за призначенням багато в чому залежить від його здатності запам'ятовувати об'ємну інформацію, яка необхідна для виконання завдань за призначенням. Досягненню цієї мети сприяє розвиток такого пізнавального процесу, як пам'ять.

Пам'ять – це запам'ятовування, збереження і повернення до того, що було в минулому досвіді. Домінантним процесом в пам'яті, від якого залежать точність і повнота відомостей та їх подальше використання, є запам'ятовування.

Під час здійснення оперативно-службової діяльності прикордоннику необхідно запам'ятати інформацію про можливі правопорушення, порушників, транспортні засоби, оперативні сили і засоби, обстановку в пунктах пропуску через державний кордон, бойову готовність прикордонних підрозділів, сигнали управління, взаємодії і т. д. Запам'ятовування цих даних багато в чому залежить від розвитку пам'яті.

Кращому запам'ятовуванню необхідних офіцеру даних сприяє встановлення асоціацій, тобто об'єктивних зв'язків між предметами і явищами. Асоціації за суміжністю відображають зв'язок в часі і просторі. Так, простішим є запам'ятовування сусіда ліворуч, N-го органу охорони державного кордону, якщо співвіднести його зі своїм прикордонним загonom (*запам'ятовування по порядку дислокації органів регіонального управління Державної прикордонної служби України*). Встановлений час досягнення максимальних пропускних операцій в пункті пропуску персонал запам'ятовує при співвіднесенні її з полуднем. Асоціації за схожістю і контрастом допомагають запам'ятати, наприклад, затримання порушника державного кордону за підробним паспортним документом, якщо таке затримання аналогічне тому, що відбувалося раніше.

Поряд з такими елементарними асоціаціями існують асоціації і більш складні, що відображають зв'язок між причиною та наслідком, викликаним даною причиною. Встановлення причинно-наслідкових асоціацій сприяє кращому запам'ятовуванню. Так, постріл сигнальної ракети здійснюється в момент виявлення правопорушника, слідів на контрольно-слідовій полосі, пораненні прикордонника і т. д.

Звичайно, особливості охорони тієї чи іншої ділянки державного кордону змушують відходити від загальноприйнятих норм поведінки прикордонного наряду, прикордонника, наприклад, якщо правопорушника треба допитати. У цьому випадку, щоб краще запам'ятати необхідну інформацію, слід акцентувати свою увагу на ній, повторивши її декілька разів.

Використання асоціацій для запам'ятовування великих об'ємів інформації визначається тим, що в умовах прикордонної служби, зазвичай, проявляється навмисне запам'ятовування і менше мимовільне.

*Мимовільне* запам'ятовування характеризується тим, що людина не ставить спеціальної мети запам'ятати що-небудь, не застосовує спеціальних прийомів запам'ятовування. Мимоволі запам'ятовуються значні події, наприклад день створення прикордонного загону, а також незвичайні і важливі факти для діяльності. Мимоволі краще запам'ятовується те, що ближче до досвіду людини, до цілей її діяльності.

*Навмисне* запам'ятовування характеризується свідомо визначеною метою щось запам'ятати. Для цього затрачаються вольові зусилля, розпочинається процес заучування, використовуються спеціальні прийоми (виділення головного, найважливішого, складного – деколи уявного – планів, повторень і т. д.).

Необхідну інформацію для здійснення прикордонного контролю прикордонний керівник запам'ятовує з використанням механічного та смислового (логічного) запам'ятовування. Механічне запам'ятовування базується на закріпленні зовнішніх зв'язків шляхом повторення того, що необхідно запам'ятати. Механічне заучування необхідно для запам'ятовування тактико-технічних характеристик спеціальних засобів прикордонного контролю (*Гарт-1П, ДД-1, Діксі тощо*), пропускних спроможностей пунктів пропуску. Кращим є смислове (логічне) запам'ятовування, в процесі якого прикордонний керівник знаходить смислові зв'язки між предметами і явищами, між елементами обстановки в пункті пропуску. Переважно логічний метод і використовується в пізнавальній діяльності прикордонника.

Звичайно, кожен офіцер прагне до того, щоб інформація, яка йому необхідна при охороні державного кордону, запам'ятовувалася якісніше і швидше. Для цього, насамперед, необхідне глибоке розуміння і усвідомлення прикордонником важливості надійного запам'ятовування основної інформації. Запас набутих знань також відіграє важливу роль в цих процесах, причому знання необхідно постійно розширювати і поглиблювати на заняттях, ділових іграх, у системі спеціальної підготовки, самостійній роботі. Чим глибші і міцніші знання, тим легше виникають асоціації, пов'язуються смислові зв'язки між ситуаціями кордону, тим ефективніше запам'ятовування.

Запам'ятованим вважається лише те, що офіцер може відтворити. І не випадково керівник вимагає від підлеглого прикордонного наряду повторити отримане завдання: щоб переконатися, що він зрозумів і запам'ятав завдання.

Успішність запам'ятовування багато в чому залежить від способів запам'ятовування, які використав прикордонник. Серед способів логічного запам'ятовування можна виділити такі: складання плану (необов'язково на папері) запам'ятовуються, порівняння, класифікація, систематизація інформації про державний кордон, складання схем при записах.

Іноді для кращого запам'ятовування необхідного, особливо цифрових даних, використовують мнемоніку (мистецтво запам'ятовування). При цьому можливості пам'яті збільшуються в результаті утворення штучних асоціацій. Наприклад, для запам'ятовування кількості сторінок, чи сторінки з конкретною інформацією на сторінці в *n*-му паспортному документі можна використати добре відомі числа (дати): свій вік (38), число і місяць народження (1712, де 17-сторінка для віз, 12-особливі відмітки), рік закінчення Великої Вітчизняної війни (1945) і ін.

Слід мати на увазі, що мнемонічні прийоми допомагають запам'ятовуванню, але не розвивають пам'ять, через це їх можна використовувати дуже обмежено. Основним же шляхом збільшення обсягу пам'яті та покращення запам'ятовування є формування прийомів смислового, логічного запам'ятовування.

В охороні державного кордону, оперативно-розшуковій діяльності, здійсненні прикордонного контролю запам'ятовану інформацію необхідно тривалий час зберігати в пам'яті. Для цього подумки повторюється те, що треба запам'ятати: час, напрямок, спосіб можливого порушення, посібники та документи, що використовуються і т. д.



Кращому збереженню даних в пам'яті сприяє частота, ніж тривалість повторень. Якщо на повторення виділено 30 хвилин, то їх краще використувувати тричі по 10 хвилин, ніж витратити на одне повторення відразу півгодини. Доцільним є варіант поетапного повторення з попереднім поверненням до початкової точки того, що необхідно запам'ятати.

Забування як втрата чіткості того, що запам'ятовано, зменшення його обсягу, помилки у відтворенні – є процес згасання тимчасових зв'язків, перешкодити якому можна повторенням того, що треба запам'ятати. Більш стійкими зв'язками є ті, в утворенні яких брали участь перша і друга сигнальні системи, а також мовосенсорні і моворухові механізми (сам побачив, прочитав, почув, промовив).

Щоб використувувати в охороні державного кордону запам'ятовані і збережені в пам'яті дані, їх необхідно відтворити, пригадати.

Відтворення, як один з процесів пам'яті, полягає в мисленневому відновленні даних минулого досвіду, може бути суб'єктивним і об'єктивним. Якщо суб'єктивне відтворення в процесі пізнавальної діяльності прикордонника відноситься до досліджуваних питань і не втрачає з ними зв'язку, то воно корисне і цінне. Наприклад, розглядаючи підроблений паспортний документ, прикордонний наряд мимоволі згадує його опис та можливі підробки.

Але якщо об'єктивно згадується те, що не пов'язано з досліджуваним, аналізованим саме в цей момент, то таке відтворення ускладнює мислення прикордонника, оскільки в цьому випадку не відтворюється зовсім або частково те необхідне, що важливо для вироблення найбільш доцільного рішення. Такому «заважаючому» відтворенню можна перешкоджати шляхом самовідволікання на вмисні відтворення того, що необхідне в даний момент.

Довільне відтворення обстановки для визначення та постановки завдань прикордонним нарядам вимагає спеціальних умінь. Успішність такого відтворення визначається виокремленням проблеми (елемента обстановки), зіставленням (порівнянням) з добре відомим, викликом «непрямих» асоціацій. Зрозуміло, що не завжди легко відтворити деталь запланованих дій або відому інформацію про правопорушників тощо. В таких випадках треба спробувати порівняти відтворювані дані з чимось аналогічним, що відбувалось раніше. Наприклад, при визначенні спроби порушення державного кордону правопорушником з використанням підробного паспортного документа правильним

було б пригати затримання, які здійснювалися раніше за схожим, або аналогічним підробним паспортним документом і т.д. Аналогічно можна згадати, наприклад, спосіб порушення державного кордону, елементи затримання таких правопорушників і правового реагування на таке правопорушення, порівнюючи його з тими фактами, які запам'яталися в минулому.

При цьому важливо враховувати, якщо тривале зосередження на асоціаціях (порівняннях) не дає бажаного результату, то ефективнішим було б «перемикання» на 5-10 хвилин на осмислення інших питань, оскільки, як правило, в таких умовах виникає негативна індукція нервових процесів, яка перешкоджає виробленню необхідних даних.

Пам'ять прикордонника є умовою накопичення ним та використання попереднього бойового досвіду. В залежності від того, що запам'ятовується і відтворюється пам'ять може бути моторною (руховою), образною, словесно-логічною, емоційною.

Моторна пам'ять пов'язана із запам'ятовуванням, збереженням і відтворенням рухів, рухових прийомів і навичок. Спираючись на моторну пам'ять, інспектор-технік швидко, без затримок і зайвих рухів працює з технічним комплексом, інспектор з поглибленого вивчення документів вміло перемикає і використовує спеціальні технічні пристрої. Прикордонний керівник спирається на моторну пам'ять, маніпулюючи оптичною лупою при вивченні документа. Звичайно, що рухи і дії, які виконуються пов'язані не є тільки моторними актами. Вони пов'язані між собою з сенсорними (відчуття, сприйняття) складними пізнавальними процесами.

Для формування моторної пам'яті важливо не лише швидко створити, усвідомити наочний образ, а й проговорити його. Це покращує моторну пам'ять. Більш міцними є не ті моторні акти, які контролюються зоровим, слуховим сприйняттям, а ті, які перебувають на внутрішньому, м'язовому контролі і кінестетичних (рухових) відчуттях. Так, послідовно рука відводиться вгору і вперед на певну відстань і лягає точно на потрібний прилад, перемикач, тумблер.

Образна пам'ять – це запам'ятовування, збереження і відтворення чуттєвих образів предметів і явищ. Образна пам'ять прикордонника дозволяє зберегти інформацію, яка спостерігалася у попередніх діях нарядів, їх динаміку і на основі цього досконалість керівництва підлеглими прикордонниками. Образна пам'ять допомагає прикордоннику повніше запам'ятати і точніше відтворити те, що внесено в протокол, кримінальну справу.

Словесно-логічна пам'ять – це запам'ятовування, збереження і відтворення того, що прочитане використане або почуте. При цьому відображаються і закріплюються існуючі зв'язки між предметами і явищами. Словесно-логічній пам'яті належить провідна роль в засвоєнні прикордонних знань. Її розвиток створює передумову для запам'ятовування і подальшого відтворення інформації про обстановку на державному кордоні.

Емоційна пам'ять пов'язана з емоціями людини, запам'ятовуванням і відтворенням емоцій, почуттів разом з тими об'єктами, які їх спонукали. Прикладом відтворення емоційною пам'яттю ситуацій може бути пригадування застосування зброї при переслідуванні правопорушника. Пережита в попередніх діях радість за дії підлеглих відтворюється при продумуванні майбутніх дій.

Різні види пам'яті пов'язані між собою, і в процесі пізнавальної діяльності прикордонник використовує одночасно кілька видів пам'яті. Домінантне значення має образна і словесно-логічна пам'ять, ступенем розвитку яких визначається запам'ятовування і подальше використання інформації у процесі, і в динаміці оперативно-службової діяльності.

Наявне існування професійних властивостей пам'яті, якщо ми розглядаємо її з позицій змісту того, що запам'ятовується. Запам'ятовування інформації, явищ, відноситься до прикордонної діяльності, розвиває пам'ять прикордонника і тим самим підвищує ефективність його пізнавальної діяльності. Розширити можливості пам'яті мона систематичним спеціальним тренуванням. При цьому розвиваються зорова, слухова і рухова пам'ять. Кращому запам'ятовуванню даних про державний кордон сприяє використання переважаючого типу пам'яті в офіцера.

Стійкість запам'ятовування підвищується при систематичному мисленневому повторенні того, що запам'ятовується, порівнянні з добре запам'ятованими даними. Добре осмислене, зазвичай, запам'ятовується краще.

Успішність запам'ятовування краща при наявному запасі знань. Недостатність знань не дозволяє добре запам'ятати нові дані.

При запам'ятовуванні численних даних обстановки виділяються найбільш значимі дані, які мають першочергове значення в охороні державного кордону.

Ефективність пам'яті знижується при безперервних тривалих зусиллях із запам'ятовування. Тому після 40-50 хвилин інтенсивного мислення необхідна 10-хвилинна перерва.

Якщо не вдається згадати п-ну інформацію, наприклад інформацію, отриману від добровільного помічника, слід подумки відтворити бесіду, що відбувалася з ним. Відтворюються епізоди, факти (*зброя, напад*), супутні запам'ятовуванню тих чи інших даних, а це дозволяє більш повно відтворити необхідне. Все вищесказане сприяє підвищенню ефективності пам'яті.

Останнім часом почали виділяти спеціальну пам'ять. З розвитком і застосуванням в оперативно-службовій діяльності сучасних систем (комплексів) управління, відстеження обстановки відділами прикордонної служби вживаються поняття інженерної військової психології – короткочасна і довготривала пам'ять. Під короткочасною пам'яттю розуміють здатність людини запам'ятати і відтворити певний обсяг матеріалу після одного короткочасного подання. До довготривалої пам'яті відносять всі випадки, коли на запам'ятовування витрачається більше одного повторення.

Виділяють також оперативну пам'ять, маючи на увазі процеси пам'яті, включені в конкретну повсякденну діяльність і спрямовані на її досягнення.

Науковий пошук направлений на оптимізацію шляхів розширення можливостей пам'яті. Неодноразово здійснювались спроби дослідити розвиток і можливість запам'ятовувати інформацію під час сну.

Однак, навчання передбачає активність тих, хто навчається, а цього під час сну досягти неможливо. Отже, мова йде про механічне запам'ятовування, а воно не може бути міцним. Невідомі також наслідки навчання уві сні для психіки людини.

**Висновки.** Вміння офіцера-прикордонника запам'ятати, зберегти та відтворити наявну інформацію є важливим психологічним аспектом його успішної професійної діяльності, яке потребує постійного удосконалення.

#### Список використаних джерел

1. Аткинсон Р. Человеческая память в процессе обучения / Р. Аткинсон; пер. с англ. – М.: Прогресе, 1980.
2. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности / С.П. Бочарова. – Тернополь, 1997.
3. Зинченко Н.М. Непроизвольное запоминание / Н.М. Зинченко. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961.

4. Зиганов М. Мнемотехніка. Запам'ятовування на основі візуального мислення / М. Зиганов, В. Козаренко. – К. : Школа раціонального читання, 2001. – 304 с.
5. Как развивать память / И.Ю. Матюгин, Е.И. Чакаберия, И.К. Рыбникова, Т.Б. Слоненко, Т.Н. Мазина. – Донецк: Сталкер, 1997.
6. Корсаков С.С. Избранные произведения / С.С. Корсаков. – М., 1954. – С. 68.
7. Лапп Д. Искусство помнить и забывать / Д. Лапп; Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1995.
8. Лезер Ф. Тренировка памяти / Ф. Лезер. – М.: Эйдонос, 1995.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983.
10. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник / П.А. М'ясоїд. – К., 2000. – С. 278.
11. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов та ін. – К., 1999. – С. 217-245
12. Психология памяти: Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – С. 326.
14. Усова А. В. Условия успешного формирования у учащихся научных понятий / А. В. Усова // Наука и школа. – 2006. – № 4. – С. 57–59

The impact of memory on operational activity of the Head of the Border Control authority has been revealed in the article. There has also been clarified the dependence of efficiency of his cognitive activity on the skills to memorize, store and restore the information as an important psychological aspect of his successful professional activity that requires continuous improvement.

**Keywords:** memory, memorization, efficiency, information, restoring.

*Отримано: 19.09.2012 р.*

## Дослідження вилучених видів відчуття у професійній діяльності менеджера

В статті наведені результати досліджень вилучених видів відчуття, які є складовою системного мислення і які найчастіше використовуються у пізнавальній діяльності менеджера. Встановлено, що вилучені види відчуття, перебуваючи між собою у відповідних співвідношеннях, мають позитивну вікову динаміку розвитку і, представляючи окремі елементи, знаходяться між собою в системних взаємозв'язках, за рахунок чого забезпечуються структурна цілісність і активність системи відчуття в межах загальної системи мислення.

**Ключові слова:** системний підхід, відчуття, структура, система, взаємозв'язки.

В статье приведены результаты исследований изъятых видов ощущения, которые являются составляющей системного мышления и которые чаще всего используются в познавательной деятельности менеджера. Установлено, что изъятые виды ощущения, находясь между собой в соответствующих соотношениях, имеют позитивную возрастную динамику развития и, представляя отдельные элементы, находятся между собой в системных взаимосвязях, за счет чего обеспечиваются структурная целостность и активность системы ощущения в пределах общей системы мышления.

**Ключевые слова:** системный подход, ощущение, структура, система, взаимосвязи.

**Постановка проблеми.** У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.ст., у зв'язку зі зміною світоглядної парадигми, спостерігається підвищення активності використання в наукових дослідженнях системного підходу, як принципу пізнавальної та практичної діяльності [4,10,14]. Розвиток загальної теорії систем привів до розуміння того, що «система» – це поняття, яке є універсальним і для гуманітарних, і для природничих наук; системний підхід є універсальною концепцією, яка об'єднує інтереси багатьох наук [15]. Існування системи будь-якого походження, а також взаємодія між окремими системами, можливі за рахунок інформаційного обміну на всіх рівнях їх життєдіяльності на основі зміни інформаційного коду [11,16,17].

Оскільки психологія завжди формувалась і розвивалась на фоні багатьох інших суміжних наук, у взаємозв'язках з ними як онтологічно, так і гносеологічно, то цілком природно, що широке вико-

ристання системного підходу в зазначений період спостерігається також і в психології [2,3,9]. Історичні передумови та філософське обґрунтування системності в психології знайшли відображення в дослідженнях вітчизняних вчених-психологів: ідеї системного підходу простежуються у психологічній теорії діяльності [8,13]; в культурно-історичній теорії мислення [5]; в системній теорії відображення [7,12], в теорії функціональних систем [1,17]. Сучасні дослідження в психології вказують на те, що будь-яка психічна функція виникає на підставі синтезу зовнішньої (сенсорної) та внутрішньої інформації, яка приходить з центрів мотивації та пам'яті [6].

Сьогодні залишається актуальним розширення досліджень психологічних функцій на основі системного підходу, у тому числі і такої важливої психологічної функції, як відчуття, яка пов'язана з адаптацією людини до оточуючого середовища, є складовою частиною загальної пізнавальної функції, має велике значення в професійній діяльності людини, зокрема в професійній діяльності менеджера.

Проведені нами дослідження показали, що професійне мислення менеджера, як основна складова його професійної діяльності, є системним і відбувається на рівні: «*суб'єкт – система*» – «*об'єкт – система*» – «*система об'єктів – систем*». Первинною складовою «суб'єкта-системи» є психологічна функція відчуття, реалізація якої дозволяє досліджуваним менеджером системи зовнішнього світу моделювати на рівні головного мозку за допомогою вербальних і невербальних повідомлень, у вигляді таблиць, креслень, малюнків, просторових об'єктів.

**Метою статті** є дослідження структурно-системних особливостей вилучених видів відчуття, які є складовою системного мислення менеджера і які частіше всього використовуються менеджером в його професійній діяльності, при прийнятті рішень та формуванні цілей.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** Дослідження проводились між менеджерами різних вікових груп; всього було обстежено 423 менеджери та студенти відповідного напрямку підготовки: перша вікова група (18-25 років) – студенти і молоді фахівці практично без досвіду роботи за фахом – 112 осіб (26,48%); друга вікова група (26-35 років) – фахівці з практичним досвідом роботи – 184 особи (43,50%); третя вікова група (36-50 років) – досвідчені менеджери з великим практичним досвідом роботи – 127 осіб (30,02%).

Проведення психологічного обстеження у вікових групах було направлено на визначення структурно-системних особли-



востей між вилученими видами відчуття за трьома напрямками: зорове відчуття (В1); тактильне відчуття (В2); слухове відчуття (В3).

Аналіз отриманих в процесі дослідження даних проводився на груповому та міжгруповому рівнях з використанням наступних математичних процедур обробки емпіричного матеріалу: аналіз показників варіаційної статистики (середнє значення, стандартна помилка, медіана, коефіцієнт варіації), кореляційний аналіз.

За результатами досліджень виявлені наступні характерні показники розвитку вилучених видів відчуття у трьох вікових групах, які відображені в табл. 1.

**Таблиця 1**

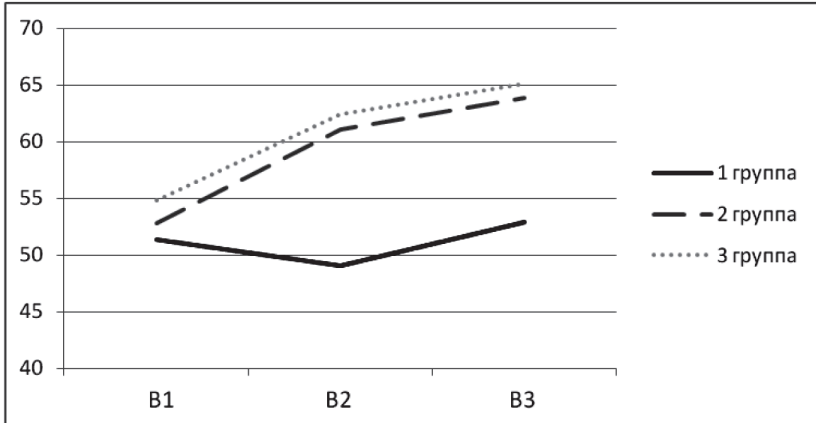
**Показники рівня розвитку окремих видів відчуття  
у трьох вікових групах**

№/№ з/п	Умовний код	Види відчуттів	Вікова група	Середньостатистичні показники, %			
				Середнє значення	Стандартна помилка	Медіана	Коефіцієнт варіації
1	В1	Зорове	18–25 років	51,360	1,657	50	12,47
2			26–35 років	52,818	2,016	50	26,99
3			36–50 років	54,783	3,209	56,25	27,12
4	В2	Тактильне	18–25 років	49,094	2,609	50	15,05
5			26–35 років	61,055	1,901	56,26	22,01
6			36–50 років	62,402	1,588	56,25	23,17
7	В3	Слухове	18–25 років	52,861	1,985	56,25	12,33
8			26–35 років	63,900	1,670	62,6	18,48
9			36–50 років	65,080	3,321	62,50	23,90

Аналіз табличних даних показує, що величина стандартної помилки змінюється від 1,588 до 3,321%; медіана набуває значень від 50% до 62,6%; коефіцієнт варіації змінюється від 12,33% до 27,12%. Отримані дані говорять про високу достовір-

ність результатів досліджень при високому рівні урівноваженості початкових даних.

На рис. 1 представлений порівняльний графік змін виділених видів відчуття за середніми значеннями по усіх трьох вікових групах.



**Рис. 1. Порівняльний графік змін вилучених видів відчуття за середніми значеннями**

**Примітка:** перша група (1) – вікова група 18-25 років; друга група (2) – вікова група 26-35 років; третя група (3) – вікова група 36-50 років; B1 – зорове відчуття; B2 – тактильне відчуття; B3 – слухове відчуття.

Аналіз на міжгруповому рівні дозволяє констатувати, що найнижчі показники по усіх трьох вилучених видах відчуття (B1, B2, B3) спостерігаються в першій віковій групі (1) і складають –51,360%, 49,094%, 52,861% (відповідно); найвищі – в третій віковій групі (3) – 54,783%, 62,402%, 65,080%; показники видів відчуття в другій групі (2) займають середнє положення і складають 52,818%, 61,055%, 63,900%, наближаючись своїми значеннями до значень тих же модальностей відчуття в третій віковій групі (3). На рівні аналізу окремих видів відчуття видно, що: значення зорового відчуття (B1) в усіх трьох вікових групах близькі один до одного; значення тактильного (B2) і слухового відчуття (B3) найнижчі в першій віковій групі (1), в другій і третій вікових групах ці показники значно вищі. Всі види відчуття мають позитивну вікову динаміку розвитку, але найбільший рівень динаміки спостерігається при розвитку тактильного (B2) та слухового відчуття (B3) – 13,38%; і 12,212%; динаміка зорового відчуття складає лише 3,423%.

Підвищення рівня розвитку усіх трьох видів відчуття з віком підтверджує активне використання їх менеджером в професійній діяльності, при накопиченні відповідного досвіду.

У таблиці 2 представлені величини різниць  $X_i$  між тотожними вилученими видами відчуття  $V_i$  при міжгрупових значеннях.

Таблиця 2

**Величини різниць між тотожними  
видученими видами відчуття при міжгрупових значеннях**

№/№ з/п	Видучені види відчуття	$X_i, \%$			
		$X_1$	$X_2$	$X_3$	
1	$V_1$	Зорове відчуття	2,266	-1,501	-3,767
2		Тактильне відчуття	-8,237	-11,092	-2,845
3		Слухове відчуття	-7,619	-10,297	-2,678
4	Діапазон відхилень при міжгрупових значеннях		<b>10,503</b>	<b>9,591</b>	<b>1,080</b>

**Примітка:**  $X_1$  – різниця між значеннями тотожних вилучених видів відчуття  $V_i$ , що відповідають першій (1) і другій (2) віковим групам;  $X_2$  – різниця між значеннями тотожних виділених видів відчуття  $V_i$ , що відповідають першій (1) і третій (3) віковим групам; наприклад;  $X_3$  – різниця між значеннями тотожних виділених видів відчуття  $V_i$ , що відповідають другій (2) і третій (3) віковим групам.

З аналізу слідує що величини різниць  $X_i$  між тотожними видами відчуття  $V_i$  відрізняються один від одного за абсолютною величиною і мають різну знакову спрямованість: позитивну або негативну. Зміна знакової спрямованості вказує на зміни співвідношень між величинами тотожних видів відчуття у різному віці, а отже – на характер вікової динаміки. Найвищий діапазон відхилень при міжгрупових значеннях спостерігається між даними першої (1) і другої (2) вікових груп ( $X_1$ ) і складає 10,503%; найнижчий діапазон відхилень спостерігається між даними другої (2) і третьої (3) вікових груп ( $X_3$ ) і складає 1,080%; діапазон відхилень між даними першої (1) і третьої (3) вікових груп ( $X_2$ ), займаючи середнє положення і складаючи 9,591%, при цьому значно наближаються до значення ( $X_1$ ). Найбільш активний розвиток вилучених видів відчуття спостерігається у віці 18-36 років; в подальшому вже накопичений досвід активно використовується менеджером.

У таблиці 3 наведено розрахункові величини різниці між різними видученими видами відчуттів при внутрігрупових значеннях.

Таблиця 3

**Величини різниці  $H_i$  між різними вилученими видами відчуття при внутрігрупових значеннях**

№/№ з/п	$H_i$	$B_k$	1-а вікова група (18-25 років), %	2-а вікова група (26-35 років), %	3-я вікова група (36-50 років), %
1	$H_1$	$B1 - B2$	2,266	-8,237	-7,619
2	$H_2$	$B1 - B3$	-1,501	-11,082	-10,297
3	$H_3$	$B2 - B3$	-3,767	-2,845	-2,678
4	Діапазон відхилень різниць при внутрігрупових значеннях		<b>6,033</b>	<b>8,237</b>	<b>7,619</b>

Величини різниць  $H_i$  між різними вилученими видами відчуття  $B_k$  при внутрігрупових значеннях відрізняються між собою за абсолютною величиною і мають різну знакову спрямованість: позитивну; негативну. Діапазон відхилень різниць при внутрігрупових значеннях вказує на нерівномірність розвитку виділених видів відчуття у менеджерів в різних вікових групах. Найвища нерівномірність розвитку виділених видів відчуття спостерігається в другій віковій групі і складає 8,237 %; найнижча нерівномірність спостерігається в першій віковій групі і складає 6,033%; у третій віковій групі цей показник набуває проміжного значення і складає 7,619%. Нерівномірність розвитку вказує на неоднаковість професійного досвіду в групах різного віку.

Знак  $U_i$ , введений нами так само для позначення величини різниць між окремими видами відчуття за середніми показниками при внутрігрупових значеннях, відрізняється від  $H_i$  тим, що зменшуване, і від'ємник були поміняні місцями.

Розрахункові величини різниць  $U_i$  між різними виділеними видами відчуттів при внутрігрупових значеннях представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

**Величини різниці  $U_i$  між різними вилученими видами відчуття при внутрігрупових значеннях**

№/№ з/п	$U_i$	$B_k$	1-а вікова група (18-25 років), %	2-а вікова група (26-35 років), %	3-я вікова група (36-50 років), %
1	$U_1$	$B2 - B1$	-2,266	8,237	7,619

2	$U_2$	<b>B3 – B1</b>	1,501	11,082	10,297
3	$U_3$	<b>B3- B2</b>	3,767	2,845	2,678
4	Діапазон відхилень різниць при внутрігрупових значеннях		6,033	8,237	7,619

Аналіз даних говорить про те, що отримані показники  $U_i$  за абсолютною величиною рівні значеннями  $H_i$  ( $|U_i| = |H_i|$ ), в той час, як знак результату значень  $U_i$  порівняно зі значеннями  $H_i$ , змінився на протилежний; діапазон відхилень на рівні кожної окремої групи залишився тим самим: максимальний діапазон відхилень спостерігається в другій віковій групі і складає 8,237 %; мінімальний – в першій віковій групі – 6,033%; у третій віковій групі діапазон відхилень набуває проміжного значення і складає 7,619%.

Враховуючи, що значення  $U_i$  відрізняється від значення  $H_i$  тільки знаком, можна констатувати той факт, що величини  $U_1$ ,  $U_2$  і  $U_3$  є дзеркальним відображенням величин  $H_1$ ,  $H_2$  і  $H_3$ . Виявлена дзеркальність трактується нами, як можливий перехід з величин  $U_i$  у величину  $H_i$ , і навпаки; психологічно це означає можливість переходу з одного виду відчуттів в інший вид відчуття, і навпаки. Наприклад: під впливом якого-небудь третього чинника, що знаходиться в зовнішньому середовищі і впливає відповідним чином на психічну сферу менеджера, зорове відчуття може переходити в слухове відчуття, і навпаки, слухове відчуття – в зорове.

З метою встановлення зв'язків між виділеними видами відчуття нами був проведений кореляційний аналіз в кожній віковій групі.

Результати кореляційного аналізу вилучених видів відчуття для усіх трьох вікових груп представлені в таблиці 5.

Таблиця 5

**Кореляційна матриця вилучених видів відчуття  
для усіх вікових груп**

№/№ з/п	Вікова група		B1	B2	B3
1	1 група 18 – 25 років	B1	1,000		
2		B2	0,638**	1,000	
3		B3	0,249*	0,486**	1,000
4	2 група 26 – 35 років	B1	1,000		
5		B2	0,380**	1,000	
6		B3	0,158*	0,661***	1,000

7	3 група 36 – 50 років	B1	1,000		
8		B2	0,496**	1,000	
9		B3	0,158*	0,679***	1,000

**Примітка:** досить сильні \*\*\* кореляційні зв'язки (0,651-0,999); сильні\*\* кореляційні зв'язки (0,301-0,650); ослаблені\* кореляційні зв'язки (0,110-0,300).

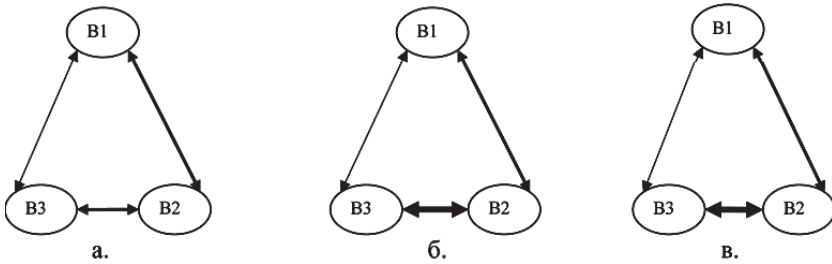
Аналіз показує, що кореляційні зв'язки між вилученими видами відчуття з віком змінюються. У першій віковій групі (18-25 років) сильні\*\* кореляційні зв'язки спостерігаються між зоровим (B1) і тактильним (B2) відчуттям – 0,380, між тактильним (B2) і слуховим (B3) відчуттям – 0,486; між зоровим (B1) і слуховим (B3) відчуттям спостерігаються ослаблені\* кореляційні зв'язки (0,249). У другій (26-35 років) і третій (36-50 років) вікових групах структура кореляційних зв'язків дещо інша, ніж в першій. Між тактильним (B2) і слуховим (B3) відчуттям спостерігаються досить сильні\*\*\* зв'язки – 0,661, 0,679; зв'язки між зоровим (B1) і тактильним (B2), а також між зоровим (B1) і слуховим (B3) відчуттям залишаються практично на тому ж рівні, що і в першій групі, і складають 0,380, 0,158 і 0,496, 0,158.

Кореляційний аналіз розкриває взаємозв'язки між вилученими видами відчуття, які організуються на рівні мозкових структур в результаті інформаційного обміну із зовнішнім об'єктом, і які створюють там інформаційну модель зовнішнього об'єкта в результаті перекодування зовнішньої інформації.

Наявність кореляційних взаємозв'язків між окремими видами відчуття, інформаційний характер, наявність ефекту дзеркальності, все це дозволяє нам розглядати вилучені види відчуття в їх сукупності, як систему відчуття, системоутворюючим чинником якої є отриманий результат.

На рис. 2 представлена структура виділених видів відчуття по усіх трьох вікових групах.

Структура системи виділених видів відчуття в усіх трьох вікових групах однакова і включає три елементи, об'єднаних між собою трьома взаємообернутими зв'язками. Кількісні характеристики зв'язків, які, з точки зору інформаційної моделі, ми розглядаємо як щільність інформаційного потоку, з віком змінюються у бік посилення, збільшуючи цим самим інформаційну місткість системи виділених видів відчуття, яка вписана в загальну систему пізнавальної функції, що реалізовується менеджментом на рівні «суб'єкта системи» в результаті інформаційного обміну із зовнішніми «об'єктами-системами».



**Рис. 2. Структура системи вилучених видів відчуття :**  
**а – вікова група 18-25 років; б – вікова група 26-35 років;**  
**в – вікова група 36-50 років**

**Примітка:**  $\longleftrightarrow$  – дуже сильні\*\*\* кореляційні зв'язки;  $\longleftrightarrow$  – сильні\*\* кореляційні зв'язки;  $\longleftrightarrow$  – ослаблені кореляційні зв'язки.

**Висновки.** Виділені в дослідженнях основні види відчуття, які використовуються менеджером в професійній діяльності, мають позитивну вікову динаміку розвитку, але не однакову для всіх видів.

Динаміка розвитку тактильного і слухового відчуття за віком значно вища, ніж зорового, що пояснюється специфікою розумової діяльності менеджера і накопиченням професійного досвіду.

Результати кореляційного аналізу показують, що саме між тактильним та слуховим відчуттями щільність кореляційних зв'язків у другій і третій вікових групах вища, ніж у першій віковій групі.

Наявність кореляційних взаємозв'язків між окремими видами відчуття, інформаційний характер, наявність ефекту дзеркальності дозволяють розглядати вилучені види відчуття в їх сукупності, як систему відчуття.

Посилення кореляційних зв'язків між окремими складовими системи відчуття вказує на збільшення інформаційної ємкості системи з віком та підвищення ефективності психологічної системи пізнавальної функції, що реалізовується менеджером на рівні «суб'єкт-система» в результаті інформаційного обміну із зовнішнім середовищем.

#### Список використаних джерел

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин // Принципы системной организации функций. – М., 1973. – С. 5-61.



2. Анцыферова Л. И. Системный подход в психологии личности / Л. И. Анцыферова / [ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Барабанщиков] // Принципы системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 61-77.
3. Барабанщиков В. А. Системность. Восприятие. Общение / В. А. Барабанщиков, В. Н. Носуленко. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 480 с.
4. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Изд-во «Наука», 1973. – 270 с.
5. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления / А. В. Брушлинский. – М.: Высшая школа, 1968. – 104 с.
6. Иваницкий А.М. Информационные процессы мозга и психическая деятельность / А.М. Иваницкий, В.Б. Стрелец, И.А. Корсаков – М.: Наука, 1984. – 200 с.
7. Кукарцева М. А. Психологическое отражение как система: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. философ. наук: спец. 09.00.01 «Диалектический и исторический материализм» / М. А. Кукарцева. – Москва, 1963. – 21с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Ломов А.А. Системность в психологии. Избранные психологические труды / А. А. Ломов; [под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко]. – М.: Изд-во «Института практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
10. Маслова Н. В. Ноосферное образование: монография / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Холододинамики, 2002. – 338 с.
11. Павлова Е. Д. Сознание в информационном пространстве: монографические исследования: философия / Е. Д. Павлова. – М.: Academia, 2007. – 688 с.
12. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Изд-во Наука, 1982. – 309 с.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.
14. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – Киев: МАУП. – 368 с.
15. Штеренберг М. И. Проблемы Бергаланфи и определение жизни / М. И. Штеренберг // Вопросы философии. – 1996. – №2 – С.59.

16. Юзвизин И. И. Основы информациологии / И. И. Юзвизин. – М.: «Информациология», Высшая школа, 2000. – 435 с.
17. Энергоинформационные поля функциональных систем / [Ю. Б. Абрамов, В. И. Бодиков, Т. Д. Журавлев и др.]; под ред. К. В. Судакова. – М.: НИИ нормативной физиологии им. П. К. Анохина РАМН, 2001. – 518 с.

In the article there brought the results of researches of the withdrawn kinds of feeling which are the constituent of the system of thinking and which are mostly used in cognitive activity of a manager. It is set that the withdrawn types of feeling, being intersected in corresponding correlations, have a positive age dynamics of development and, by submitting separate elements, are inter se in system intercommunications, due to what structural integrity and activity of the feeling system are provided within the limits of the general system of thought.

**Keywords:** approach of the systems, feeling, structure, system, intercommunications.

*Отримано: 11.10.2012 р.*

УДК 159.923

*О.М.Немеш*

## **МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-РЕКОНСТРУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТОСТІ**

У статті викладено теоретико-методологічні засади дослідження, проаналізовано основні підходи до проблеми прояву і детермінації інформаційно-реконструктивних технологій особистості. Встановлено, що кожен інформаційний процес в його повному вигляді включає: джерело інформації, що породжує сигнали, які несуть деяке повідомлення (відомості); кодування (переклад змісту в умовні знаки) повідомлення для передачі по каналу зв'язку; декодування повідомлення; різні операції по його переробці; видачу повідомлення абонентові.

**Ключові слова:** інформаційно-реконструктивні технології, особистість, дослідження, детермінація.

В статье изложено теоретико-методологические принципы исследования, проанализированы основные подходы к проблеме проявления и детерминации информационно-реконструктивных технологий личности. Установлено, что каждый процесс в его полном виде включает: источник информации, что порождает сигналы, несущие некоторое сообщение (сведения); кодирование (перевод содержания в условные знаки) сообщения для передачи по каналу связи; декодирование сообщения, различные операции по его переработке; выдачу сообщения абоненту.

**Ключевые слова:** информационно-реконструктивные технологии, личность, исследования, детерминация.

Складність і різноманітність завдань практичної психології пов'язані з величезними інформаційними потоками. При зміні парадигми практичної психології у бік особистісно-орієнтованої моделі зверненість до індивідуальних характеристик суб'єктів практично-психологічної діяльності вимагає професійної розробки психологічного супроводу особистості. Це обумовлює потребу в пошуку шляхів і засобів відбору, обробки, передачі і ефективного використання інформації для забезпечення діяльності практичного психолога відповідно до існуючих вимог, положень і установок. У зв'язку з цим виникає необхідність в розкритті поняття «інформація» в науці і практиці.

Досліджуючи проблему інформації з філософської точки зору і розділяючи погляди А.Д. Урсула та І.В. Блауберга, слід відмітити, що інформація, як така, не виникає вперше на рівні життя, а існує та існувала завжди. Проте, по мірі розвитку матерії змінювалася і інформація як одна з властивостей матеріальних об'єктів. Аналізу цього поняття присвячені наукові роботи таких дослідників А.І.Берга, Н.І. Кондакова, У.Р.Ешбі, К. Шеннона.

Словник іноземних термінів пояснює інформацію як повідомлення або відомості, зберігання, що є об'єктом переробки і передачі. У «Тлумачному словнику російської мови» С.І. Ожегова слово «інформація» трактується як повідомлення, що інформують про стан справ, про стан чого-небудь. Інформацію розуміли як передачу відомостей від однієї людини іншій людині або групі людей за допомогою усної або письмової мови, умовних знаків (символів) за допомогою спеціальних передавачів і приймальних пристроїв. Великий тлумачний психологічний словник трактує цей термін як знання, яке отримане, оброблене і зрозуміле.

В наш час зросла роль своєчасного обміну науковими і іншими знаннями, створюються електронні носії, які зберігають і видають величезні масиви інформації, коли інформаційні потоки

прийняли величезні об'єми. У даному дослідженні дуже важливо відповісти на питання про те, що ж таке інформація в сучасній науці, які її властивості і суть.

Проведений аналіз літератури про виникнення і суть інформації дозволив виділити наступне: по-перше, розуміння інформації як *передачі відомостей* зберігалось впродовж багатьох тисячоліть (аж до середини ХХ століття). По-друге, у зв'язку з прогресом технічних засобів масових комунікацій, таких як телеграф, телефон, радіо, телебачення, із зростанням обсягу передаваних відомостей з'явилася необхідність їх *вимірювання*. Ще в 20-х роках ХІХ в. робилися спроби вимірювання інформації і висловлювалися ідеї, які потім були використані в ймовірнісно-статистичній теорії інформації Фішера, Найквіста, Хартлі, Сцилларда.

Справжня історія теорії інформації, на нашу думку, починається з 1948 року, коли була опублікована стаття К.Е. Шеннона «Математична теорія зв'язку». Автор дає ймовірнісно-статистичне визначення поняття кількості інформації, пропонує абстрактну схему зв'язку, формулює теореми про пропускну спроможність, перешкодостійкість і кодування. Слід зазначити, що *ймовірнісно-статистична теорія* інформації, на наш погляд, в даний час є найбільш розвиненою серед інших теорій інформації.

Математичні теорії інформації виступають як сукупність кількісних (і в першу чергу статистичних) методів дослідження передачі, зберігання, сприйняття, перетворення і використання інформації. Всі ці методи переслідують мету вимірювання інформації, кількість якої нерозривно зв'язана і з її якісно-змістовним аспектом.

Осмилення проблеми інформації переслідує мету виявити, перш за все, зміст поняття, до якого застосовуються кількісні методи дослідження. Аналізуючи теорію К.Е. Шеннона, можна відзначити, що автор прийшов до точного поняття кількості інформації. Поняття кількості інформації визначається ним на основі поняття вірогідності, яке застосовується для опису ситуації з невизначеністю. При цьому невизначеність може бути власлива як знанням про об'єкт, так і самому цьому об'єкту.

Погодимось з точкою зору ученого про те, що якщо в наших знаннях про який-небудь предмет існує неясність (невизначеність), то, отримуючи нові відомості про цей предмет, можна вже більш конкретно судити про нього. Це означає, що повідомлення містило в собі інформацію. Якщо повідомлення не дає нічого нового, не знімає невизначеності, то з позицій даної теорії перед-

бачається, що в ньому не міститься інформація. У статистичній теорії під інформацією розуміють відомості, повідомлення, які знімають існуючу до їх отримання невизначеність.

Ідея про те, що індивідуальною кількістю інформації є кількість інформації, що отримується від окремої події або повідомлення, знаходить свою конкретизацію в роботах А.Д. Урсула і К.Е. Шеннона. Зміна кількості інформації на певному етапі, пише Н.І. Кондаков, спричиняє корінну зміну якості, отже, пізнання кількості інформації відкриває шлях до пізнання її якості.

Аналіз проблеми інформації підводить до висновку про те, що існують різні теоретичні погляди на предмет вивчення. Так виникли нестатистичні підходи до вимірювання кількості інформації, не пов'язані з імовірнісною оцінкою. Один з таких підходів А.І. Берг називає «динамічним». На його думку, відношення між причиною і наслідком носить однозначний характер: дана причина викликає лише один наслідок. Подібний однозначний динамічний зв'язок між причиною і наслідком, на нашу думку, має місце не тільки у сфері явищ, що вивчаються в неживій, але і в живій природі, в суспільстві і у сфері людської діяльності.

Ймовірісно-статистичний і динамічний підходи виявилися неприйнятними для нашого дослідження.

Безперечний інтерес для нашого дослідження становить ідея А.Д. Урсула про те, що існують ще й інші нестатистичні підходи або «строгі» варіанти теорії інформації. Особливо широкий розвиток отримав *комбінаторний* підхід до визначення поняття кількості інформації. Важливою рисою цього підходу є те, що він абстрагується від типу причинних зв'язків. У цьому сенсі цей підхід відрізняється від динамічного і від статистичного підходів. Комбінаторна кількість інформації однаково добре описує і статистичні, і динамічні системи, бо основна увага тут звертається на кількість елементів (і на їх відносини) в кінцевій сукупності, а не на специфіку причинно-наслідкового зв'язку. На думку А.Д.Урсула, ця кінцева кількість елементів може бути, по-перше, кількістю випадкових подій, по-друге, кількістю можливостей, по-третє, наявною кількістю якихось предметів, явищ, станів, властивостей, характеристик. Третє положення про кількість характеристик використовується в нашому дослідженні.

При подальшому розгляді проблеми інформації слід виділити ще один теоретичний підхід, заснований на використанні *топології*. У працях П.С. Александрова знаходимо роз'яснення, що

топология вивчає властивості простору, які зберігаються при взаємно-однозначних безперервних перетвореннях (розтягуванні, деформації і т.п.). Топологічний *підхід* до інформації, на нашу думку, знаходить своє дуже вузьке, обмежене застосування для просторової інформації про об'єкти і виявляється не застосовним для нашого дослідження якісних і кількісних аспектів інформації.

Розглядаючи різні погляди, можна відзначити підхід А.Н. Колмогорова, який ввів принципово нове *алгоритмічне* визначення поняття кількості інформації. Під алгоритмом автор розуміє деяку систему правил, розпоряджень, які задають певний процес, програму рішення тієї або іншої задачі. Ідея, введена А.Н. Колмогоровим, полягає в тому, що кількість інформації визначається як мінімальна довжина програми, що дозволяє однозначно перетворити один об'єкт в інший. Алгоритмічний підхід до інформації, на нашу думку, добре реалізується в обчислювальних процедурах, в програмах рішення задач, де можна створити певну систему правил або розпоряджень. Для нашого дослідження цей підхід також виявився неприйнятним, оскільки у нас кількість інформації не визначається як «мінімальна довжина програми», а ідея перетворення одного об'єкта в інший не використовувалася.

Аналіз і осмислення різних точок зору учених щодо поняття «інформація» показує, що вона в певному аспекті є знищення тотожності, одноманітності, тобто інформація – це відмінність, різноманітність (А.І. Берг, А.Д. Урсул, К.Е. Шеннон, У.Р. Ешбі та ін.). Інформація є синонімом різноманітності в кібернетичі, біології, хімії, економіці, і, що дуже важливо для нашого психологічного дослідження, для подолання одноманітності інформації про психологічні властивості і якості людини.

Не можна не погодитися, що дійсно, поняття «інформація» придбало статус міждисциплінарного, такого, що фіксує в кожній науці область її значень. Наше дослідження припускає використання взаємопроникаючих наукових підходів до вивчення категорії «інформація» в соціально-психологічній сфері.

Первинні уявлення про інформацію пов'язані із спілкуванням людей, і для вимірювання людської інформації була призначена статистична теорія інформації. Але розвиток кібернетики показав, що поняття інформації пов'язане не тільки з людським спілкуванням. Так можна розглянути ще один нестатистичний підхід, який У.Р. Ешбі назвав «*кібернетичним*». Автор зробив висновок про те, що інформація властива як технічним пристро-

ям, так і живим істотам, зокрема людському спілкуванню. Сама кібернетика іноді визначається як наука про способи сприйняття, зберігання, передачі і використання інформації не тільки в машинах, живих організмах, але і в соціальній сфері, що знайшло віддзеркалення в нашому дослідженні.

Безперечний інтерес представляє ідея У.Р. Ешбі про те, що кібернетика, перш за все, пов'язана з проблемою управління. Кібернетику більше всього цікавить саме перетворення, переробка інформації, призначеної для виконання певної мети, пов'язаної з управлінням. Управління неможливе без сприйняття, передачі, а найголовніше — без переробки, перетворення інформації.

Осмилення проблеми існування інформації уможлиблює висловлення ідеї про те, що вона виявилася властивістю не тільки живих, суспільних і технічних систем, але і взагалі всіх матеріальних систем, хоча в кожній із згаданих областей інформація має свою специфіку. Цю позицію захищають відомі російські вчені-кібернетики, зокрема, А.І. Берг.

Аналіз наукової літератури виявляє два взаємодоповнюючі погляди на визначення *видів інформації* з філософських позицій. Можна виділити інформацію, що існує *поза управлінням* (у неживій природі), і нерозривно пов'язану *з управлінням* (у живій природі, зокрема, в соціальних системах). А.Д. Урсул відзначає, що інформація в неживій природі не використовується її системами і для неї властиві, по-перше, зберігання, по-друге, передача, по-третє, відсутність управління. Використання інформації — це вже управління. Проте, такий погляд У.Р. Ешбі не виключає появи нових властивостей інформації, наприклад, таких, як сенс і цінність. Вищі види інформації (біологічна, соціальна) виникають на певному етапі, коли з'являється управління як використання інформації. Змістовні і ціннісні аспекти інформації досліджуються відповідно в *семантичних* і *прагматичних* теоріях інформації.

На думку В.Ф.Петренко, інформація, яку передають люди в процесі спілкування, володіє не тільки кількісними характеристиками, але і змістом або значенням. Причому, для людини важливим виявляється значення самої інформації, розуміння того, що передається в повідомленні. Тут можна відзначити, що дослідники використовують *семантичний підхід* до теорії інформації і намагаються кількісно оцінити її змістовність, виміряти сенс думок, понять, висновків. На нашу думку, хоч і неможливо вимірювати зміст мови людей, але використання існуючих методів семантичної теорії інформації дає можливість



порівняння або зіставлення змісту систем (об'єктів, властивостей, характеристик), що буде широко використане в нашому дослідженні.

Аналіз наукових досліджень, тематично пов'язаних з нашим, показує, що при вивченні людської інформації встановлено окрім кількості і значення, інформація володіє *цінністю* або *корисністю*. Цінність інформації є її прагматичною властивістю, що впливає на поведінку, на ухвалення рішень тим або іншим високоорганізованим «приймачем інформації». На думку А.І. Берга, цінність інформації впливає на управління, так що можна говорити про нерозривний зв'язок цінності інформації і управління. Вивчення нами ролі інформації в процесах управління показало, що тут в першу чергу важливі якісні характеристики інформації, зокрема її цінність. Для управління важлива не різноманітність взагалі, а саме та різноманітність, яка корисна для системи управління.

На нашу думку, важливо, що кібернетична система, якою є людина, відбирає зі всієї існуючої різноманітності інформації цінну, корисну різноманітність, яка веде до здійснення мети, поставленої в процесі управління. Цінність людської інформації виявляється саме тоді, коли вона включена у відношення «одержувач інформації — інформація — мета управління».

Розглянувши різні погляди дослідників, можна виділити загальні риси ціннісного підходу: по-перше, цінність інформації вимірюється через кількість (хоча ця залежність може мати різні форми, може вводитися негативна міра цінності); по-друге, інформація обов'язково пов'язується з поняттям мети; по-третє, при одній і тій же кількості інформації міра її цінності виявляється залежною від суб'єкта (системи управління) і від цілей управління.

З проведеного огляду літератури можна укласти, що існує ще один погляд на інформацію, який слід розглядати з позиції теорії діяльності. Не можна не погодитися з думкою О.М. Леонтьєва, що знання, відомості, отримані від зовнішнього світу в процесі перетворення їх людиною, виникають в процесі діяльності. Ми розділяємо думку автора, що інформація виникає в діяльності людини, в ній перетворюється, зберігається, засвоюється, передається і, нарешті, зникає на певному етапі діяльності, що також розглядається в нашому дослідженні.

У науковій літературі зустрічаються дослідження *діалектичної* природи «інформації». Так в дослідженнях В.А. Ганзена при аналізі явищ або категорій використовується полярно – ди-

хотомічний принцип, в основі якого лежить виділення протилежних характеристик в якихось поняттях. Такого ж погляду дотримуються в своїх дослідженнях А.А. Гостев, Ю.П. Дорожкін, Я.Д. Лебедев та інші учені. У роботі Я.Д. Лебедева визначальним є розділення категорії «інформація» як єдиного цілого на протилежні компоненти, які лежать в основі утворення полярних дихотомічних пар. Полярну дихотомічну пару «часткове – загальне» можна виділити в результаті проведеного контент-аналізу категорії «інформація» в роботах В.А. Ганзена, А.А. Гостева, Ю.П. Дорожкіна, та інших авторів. У поняття «часткове» включаються наступні характеристики інформації: дискретне, внутрішнє, кількісне, індивідуальне.

У поняття «загальне» включаються відповідні характеристики: безперервне, зовнішнє, якісне, соціальне. Це дозволяє авторам виділити чотири полярні дихотомічні пари: «дискретне – безперервне», «внутрішнє – зовнішнє», «якісне – кількісне», «індивідуальне – соціальне». На нашу думку, чотири пари полярних дихотомічних властивостей виступають як базові складові для визначення категорії «інформація». Того ж погляду дотримується В.І. Крем'янський в своїх системних дослідженнях. Такий підхід найуспішніше реалізується в нашому дослідженні для отримання полярних дихотомічних характеристик (властивостей, якостей, станів і т.д.).

Розглянувши все різноманіття підходів до інформації і узагальнюючи вищесказане, можна відзначити, що для нашого дослідження виявилися важливими і фундаментальними наступні підходи до інформації: комбінаторний, кібернетичний, семантичний і ціннісний (або «прагматичний»), діяльнісний і діалектичний, які взаємодоповнюють і збагачують один одного. Але не прийнятними для практичної реалізації в нашому дослідженні виявилися: імовірнісний – статистичний, динамічний, топологічний і алгоритмічний підходи.

Проаналізувавши різні підходи до змісту поняття «інформація», слід зазначити, що немає однозначно строгого його визначення. Не суперечить нашим поглядам твердження Н.І. Кондакова, який вважає, що інформація – одна з основних універсальних властивостей предметів, явищ, процесів об'єктивної дійсності, що полягає в здатності людини сприймати внутрішній стан і дії навколишнього середовища і зберігати певний час результати сприйняття. Інформація дозволяє перетворювати отримані відомості (дані) і передавати результати їх обробки (перетворення) іншим людям.

Інформацією пронизані всі матеріальні об'єкти і процеси, які є джерелами, носіями і споживачами різноманітної інформації. Не можна не погодитися із твердженням А.І. Берга, що всі живі істоти з моменту появи на світ і до кінця свого існування перебувають в «інформаційному полі», яке безперервно впливає на них. На нашу думку, кожен інформаційний процес в його повному вигляді включає: джерело інформації, що породжує сигнали, які несуть певне повідомлення (відомості); кодування (переклад змісту в умовні знаки) повідомлення для передачі по каналу зв'язку; декодування повідомлення; різні операції по його переробці; видачу повідомлення абонентів.

### Список використаних джерел

1. Берг А. И. Кибернетика-наука об оптимальном управлении / А.И. Берг. – М., Л.: Энергия, 1964. – 64 с. – (Массовая радиобиблиотека).
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973.
3. Большой психологический словарь / [ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672с.
4. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. –Одеса: Медицина, 1984. – 210 с.
5. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. –М.: Наука, 1975. – 720 с.
6. Кремянский В. И. Методологические проблемы системного подхода к информации / В.И. Кремянский. –М. : Наука, 1977. – 415 с.
7. Лебедев Я. Д. Теоретические основы формирования методологической культуры преподавателя. – Ч.2/ Я. Д. Лебедев. – Ярославль: ЯрГУ, 2003. – 350 с.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – Смоленск: СГУ, 1997. – 318 с.
9. Словарь иностранных слов / [отв. ред. В.В. Бурцева, Н.М. Семенова]. –М. : изд-во АСТ-пресс, 2004. – 631 с.
10. Шеннон К.Э. Работы по теории информации и кибернетике: сб. статей. / К.Э. Шеннон; Пер. с англ. А. Н. Колмогорова. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1963. – 829 с.
11. Урсул А. Д. Отражение и информация / А. Д. Урсул.– М., изд-во Мысль, 1973. – 231 с.
12. Эшби У.Р. Введение в кибернетику / У.Р. Эшби. – М. : Иностранная литература, 1959. – 432 с.

In the article the theoretic-methodological research principles expounded, basic approaches to the problem of display and determination information – reconstructive technologies of personality are analysed. It is established that each information process in its complete form includes information source that generates signals that carry some message (data), coding (translation of meaning in symbols) the message for transmission over a communication channel, decoding of messages, various operations of its processing, issuing notice to the subscriber.

**Keywords:** information – reconstructive technologies, personality, research, determination.

*Отримано: 17.10.2012 р.*

УДК 376 – 056.36:159.222 – 053.4

*І.М.Омельченко*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОСТОРОВО-ЧАСОВИХ ДЕТЕРМІНАНТ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Проаналізовано і запропоновано використовувати в спеціальній психології поняття «хронотоп». Розкрито зміст поняття «просторово-часові» детермінанти комунікативної діяльності та обґрунтована можливість його використання під час вивчення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Доведено, що комунікативна діяльність у дитинстві представляє собою багатовимірну систему, при цьому поняття простору в синтезі з поняттям часу, на основі ідеї хронотопа, допускає можливість її неієрархічності, більше того, не фіксованої, а тимчасової, функціональної організації.

**Ключові слова:** просторово-часові детермінанти, хронотоп, дошкільний і молодший шкільний вік, затримка психічного розвитку.

Проанализировано и предложено использовать в специальной психологии понятие «хронотоп». Раскрыто содержание понятия «пространственно-временные» детерминанты коммуникативной деятельности и обосновано возможность его применения в процессе изучения детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой

психического развития. Доказано, что коммуникативная деятельность в детстве представляет многомерную систему, при этом понятие пространства в синтезе с понятием времени, на основании идеи хронотопа, допускает возможность ее неиерархичности, более того, нефиксированной, а временной, функциональной организации.

**Ключевые слова:** пространственно-временные детерминанты, хронотоп, коммуникативная деятельность, дошкольный и младший школьный возраст, задержка психического развития.

У сучасній психологічній науці актуальності набувають питання, пов'язані з дослідженням суб'єктивних складових особистісного розвитку. До таких належать категорії: «психологічний простір», «хронотоп», «просторово-часовий континуум», «транспектива», «життєвий простір», «хронотопічні характеристики життєвого світу» тощо. Просторово-часовий континуум особистості є характеристикою ціннісного особистісного простору та часу, а не тільки біологічним чи соціальним чинником, саме тому він виступає регулятором різних видів життєдіяльності, зокрема комунікативної (А.К. Болотова, І.М. Омельченко, А.В. Соколов та ін.) [1, 4, 8, 9].

У цьому зв'язку, особливої ваги в сучасному соціокультурному просторі набуває формування просторово-часових детермінант комунікативної діяльності, яка реалізується у реальній та віртуальній взаємодії дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Тому, метою нашої статті є розкриття психологічного змісту поняття «просторово-часові» детермінанти комунікативної діяльності та обґрунтування ключових аспектів її дослідження у дітей із ЗПР. Відповідно, мета нашого дослідження відображена в наступних завданнях: по-перше, проаналізувати змістове наповнення понять «просторово-часові детермінанти», «хронотоп» у психологічних дослідженнях, по-друге, обґрунтувати основні аспекти її дослідження у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із ЗПР.

Простір і час є онтологічною реальністю і фундаментальними категоріями індивідуальної свідомості (В.П. Зінченко, М.К. Мамардашвілі, Є.В. Суботський та ін.). Окремим аспектам вивчення часу життєдіяльності особистості присвячені наукові праці К.А. Абульханової-Славської, Л.Н. Акімової, Т.Н. Березіної, А.К. Болотової, В.Н. Буганової, Н.В. Головіної, Є.І. Головахи, О.О. Кроника, З.О. Кіреєвої, В.А. Ковальова, Т.О. Нестика, В.В. Рибалко, Б.І. Цуканова. Просторові координати життя висвітлені у працях Ю.Г. Абрамової, Н.А. Кондратової, О.М. Назарук, С.К. Нартової-Бочавер, О.М. Паніної, Ю.Г. Панюкової, Т.М. Титаренко, І.П. Шкуратової.

Поняття хронотопу було введено у вітчизняний науковий обіг завдяки філософським та літературознавчим роботам М.М. Бахтіна (М.М. Бахтін, 1966, 1974). Без досліджень у цьому напрямі неможливо уявити сучасну семіотику, історію, культурологію. У західній психології спробу побудувати хронотопічну модель життєдіяльності людини здійснив К. Левін (К. Левін, 1980). Уявлення про хронотоп знаходяться в основі його «теорії поля». Свідомість і поведінка людини розглядається К. Левінін у руслі існування одиниць часу різного масштабу, обумовлених життєвими ситуаціями. В часі він виділяє зони теперішнього, найближчого та віддаленого минулого й майбутнього, а в просторі – рівні реального та ірреального. Разом вони складають найважливіший елемент «поля», конфігурація якого визначає конкретні форми поведінки людини.

Поняття хронотопу активно використовується при аналізі структури переживання Ф.Є. Василюком (Ф.Є Василюк, 1984), який спирається у своєму дослідженні на розроблене К. Левінін поняття «життєвого світу». При цьому внутрішній аспект хронотопу визначається структурованістю внутрішнього світу, тобто наявністю або відсутністю «поєднуваності», під якою він розуміє суб'єктивне об'єднання різних життєвих відносин у внутрішньому просторі. У тимчасовому аспекті «поєднуваність», означає наявність суб'єктивних зв'язків послідовності між реалізацією окремих відносин. Отже, довжина, віддаленість, тривалість, поєднуваність, послідовність – все це терміни тезауруса, за допомогою якого дослідник описує хронотоп життєвого світу [2].

На початку 90-х років В.Я. Ляудіс (В.Я. Ляудіс, 1991) сформулувала хронотопічний підхід до усвідомлення простору й часу життя як особистісних якостей. Дослідницею було встановлено, що з появою розвинутої системи довільної пам'яті формується організація простору й часу життя особистості. Відповідно до її поглядів, пам'ять – регулятивне утворення, функцією якої є просторово-тимчасова (хронотопна) організація внутрішніх схем діяльності особистості, їхньої координації з динамікою цілей і змістів, що розгортаються в реальному, актуальному просторі й часі. На жаль, у роботах її учениць (Т.А. Павлова, 1993; Л.Б. Шнейдер, 1994) дослідження хронотопу обмежилось вивченням тимчасових факторів організації часу життя. Через цю неповноту наявного теоретичного матеріалу необхідно перейти до аналізу сучасного стану дослідження окремих складових хронотопу [7].

Вагомий внесок у створення методологічних основ діалогічного підходу зробив Г.О. Ковальов (Г.О. Ковальов, 1993), який

розробив системно-хронотопний підхід до розвитку та виховання людини [5, с. 19]. У відповідності із цим підходом проблеми індивідуального розвитку та виховання особистості розглядаються у зв'язку із включенням дитини у життєве середовище та засвоєнням нею норм і принципів організації зовнішнього простору і часу. На основі цього, у дитини формується суб'єктивна просторово-часова семантична організація, яка визначає індивідуальний стиль її міжсуб'єктивних зв'язків із зовнішнім середовищем.

Суб'єктивна просторово-часова семантична організація (за Г.О. Ковальовим, психологічний «хронотоп»), на етапі свого формування є інтеріоризованим буттям значущих внутрішніх зв'язків суб'єкта як предметних, так і соціальних. Сформувавшись, психологічний «хронотоп» визначає характер екстеріоризованих форм просторово-часових відносин суб'єкта із навколишнім світом та самим собою [5, с. 17]. На думку Г.О. Ковальова, оптимальна збалансованість зовнішнього та внутрішнього регулювання можлива завдяки відкритому діалогові, який є також і оптимальною умовою повноцінного розвитку та здорового функціонування психіки людини.

Дослідник В.П. Зінченко (В.П. Зінченко, 2001) зазначає, що хронотоп – це просторово-тимчасова структура, у якій за певних умов зовнішні й внутрішні форми можуть мінятися місцями. Хронотоп – це просторово-тимчасовий вимір свідомого та несвідомого життя, сконструйований самою свідомістю. Простір і час є найсуворішою детермінантою буття, більш суворою, ніж соціум [3]. У хронотопі вигадливо переплітається суб'єктивне й об'єктивне, по-різному представлені значущі, смислові й ціннісні аспекти свідомості. Активний життєвий, творчий, всесвітній хронотоп неможливий поза ціннісним і смисловим виміром. Якщо час у хронотопі – це четвертий вимір простору, то цінності й смисли – п'ятий або перший вимір людського життя [4].

Одним із найсучасніших досліджень хронотопу в руслі культурно-історичної психології є робота Н.М. Толстих (Н.М. Толстих, 2010). Дослідниця доводить, що у ранньому дитинстві відбувається переважний розвиток просторової сторони індивідуального хронотопу: дитина активно «вбудовує» своє тіло у фізичний простір і простір предметів культури, «привласнює» ці простори, опановуючи доступними їй в безпосередньому контакті предметами. Дошкільне дитинство – період переважного розвитку, на якісно новому рівні, тимчасової сторони індивідуального хронотопу: тимчасова перспектива дошкільника починає включати його уявлення про все майбутнє життя, у тому числі



уявлення про кінець життя, про його етапи, інтенсивно розвивається здатність до цілепокладання й планування в часі своїх дій.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток просторової сторони індивідуального хронотопу. Етапам розвитку часової перспективи й, ширше, індивідуального хронотопу відповідають певні етапи в розвитку волі й довільності. Періоди переважного розвитку часової складової хронотопу є в той же час періодами розвитку волі, як зверненого в майбутнє бажання. Періоди переважного розвитку просторової складової хронотопу – це періоди становлення довільності як здатності до оволодіння своєю поведінкою в актуальному, «зараз» існуючому просторі життєдіяльності [10].

У психології В.І. Ковальовим запропоноване поняття транспективи як здатності з'єднувати сьогодення, перспективу (майбутнє) і ретроспективу (минуле). Транспектива – це не тільки рух психіки, що робить огляд часу й збігається зі спрямованістю об'єктивного часу – руху з минулого в сьогодення, а від нього до майбутнього, але рух назад від майбутнього до сьогодення й минулого. Транспектива – це здатність свідомості з'єднувати в сьогоденні минуле й майбутнє й тим самим підсумувати, інтегрувати час свого життя. Свідомість також реалізує прагнення індивіда до позачасовості, вічності, до контексту й масштабу історії й культури [6].

Характеристики хронотопа як комунікації позиціонуються А.В. Соколовим (А.В. Соколов, 2001), він розглядає взаємодію як рух матеріальних об'єктів у тривимірному геометричному просторі та астрономічному часі або рух ідеальних об'єктів (смишлів, образів) у багатовимірному віртуальному просторі та часі. Він пропонує розрізняти три багатовимірних хронотопи: *генетичний хронотоп*, де відбувається рух біологічних образів і генетичних програм у біологічному часі й просторі (ареалі перебування даної популяції); *психічний (особистісний) хронотоп*, де існують смисли, засвоєні даною особистістю, це сфера духовного життя, сформована в процесі життєдіяльності людини; *соціальний хронотоп*, де відбувається рух смислів у соціальному часі й просторі, тобто в певному людському суспільстві [9].

На необхідності дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності наголошує російський дослідник О.О. Бодальов, він зазначає, що феномен спілкування багатогранний і складний, і його не можна зводити тільки до мовленнєвої взаємодії двох або декількох людей (усного чи письмового). Щоб одержати більш вичерпне уявлення про спілкування,

навіть маючи на увазі тільки людину, яка виявляє себе в ролі активного суб'єкта спілкування, ми зобов'язані глибоко й всебічно вивчити всі його іпостасі. Далі дослідник розкриває, які іпостасі він має на увазі: «якщо спілкування розуміти як спілкування людини з іншими людьми через засоби масової інформації, книги, кіно, театр, музику, спілкування її із самою собою, з силами природи, з Богом, з технікою, що вона олюднює, з тваринами, то тоді ми маємо право ввести поняття *«простору спілкування»* [8]

У межах фактологічного підходу до дослідження комунікативної діяльності дослідники О.О. Бодальов, Н.В. Васіна виокремлюють *три основні варіанти просторово-часової опосередкованості взаємодії людей*. По-перше, це спілкування в діапазоні відстані, що зумовлене здатністю органів чуття. По-друге, можливість взаємодії в минулому. По-третє, спілкування може бути опосередковане: тільки просторово (двосторонні канали зв'язку), або простором і часом (односторонні канали зв'язку) [229]. У зв'язку з цим, дослідники виділяють *три варіанти суб'єктивно-просторової опосередкованості відображення*: 1) актуальне відображення об'єкта, з котрим суб'єкт безпосередньо взаємодіє; 2) наявність досвіду безпосереднього відображення (пам'ять); 3) екстраполяція поточних уявлень із минулого досвіду в майбутнє: прогноз, або випереджаюче відображення (мислення, уява) [8].

При цьому опосередковуючою ланкою виступають різні «макети» людини – об'єкти відображення, що більшою чи меншою мірою увібрали в себе її якості. Це зображення різних видів: об'ємні та плоскі, динамічні й статичні, чорно-білі й кольорові. Це зображення людини шляхом її словесного опису, письмового чи звукового: у вигляді літературних персонажів; інформації про людей, що поширюється за допомогою каналів масової комунікації; у вигляді оцінок людини, у процесі повсякденного спілкування. До опосередковуючої ланки належать навіть відбитки-символи людини (відбитки рук, взуття), які є продуктами цілеспрямованої діяльності, що створюють культурне середовище суб'єкта відображення. Але можливість спілкування за допомогою зображень, відбитків з'являється лише на основі безпосередньої взаємодії [8, с. 19].

Отже, реальний феномен, яким є комунікативна діяльність, характеризується єдністю безпосередньої і опосередкованої взаємодії, цілісністю наявних уявлень, минулого досвіду та прогнозу. Вона реалізується дитиною в трьох часових формах: минулого, сьогодення і майбутнього. При цьому сама особистість

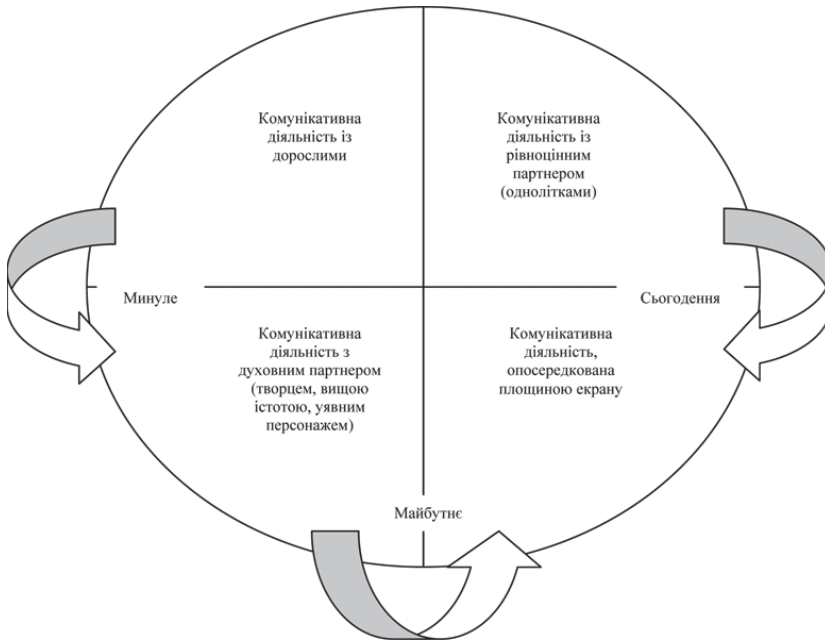
є інтегратором, організатором та координатором різних темпоральних функцій.

Виходячи з вищезазначеного, комунікативна діяльність у дитинстві представляє собою багатовимірну систему, при цьому поняття простору в синтезі з поняттям часу, на основі ідеї хронотопу, допускає можливість її неієрархічності, більше того, не фіксованої, а тимчасової, функціональної організації. Сьогодні у філософії, психології й суміжних науках виник ряд теорій різних просторів, які дозволяють підійти до розгляду цієї проблеми й у психології. Це теорія ідеального як специфічного простору, уявлення про віртуальний простір і реальність.

При цьому дитина, вступаючи у кожен із зазначених просторів, набуває в них свою присутність. З одного боку, вона формується й проявляється в комунікативній діяльності, констатуючи сам цей процес, з другого боку – обумовлює протікання різних форм суб'єктивного відображення й користується їхніми продуктами.

Хронотоп комунікативної діяльності реалізується в наступних секторах взаємодії дошкільника та молодшого школяра із ЗПР (див рис. 1). *Перший сектор* взаємодії представлений *дорослими*, тими, кого дитина до таких відносить (члени родини, сусіди, вихователі, чужі люди та ін.). *Другий сектор*, в якому взаємодія відбувається з рівноцінним суб'єктом – це однолітки (В.В. Абраменкова, М.О. Косвен, М.В. Осоріна, А.Г. Рузька). *Третій сектор* є майже недослідженим, це духовні взаємини з Творцем або Вищою істотою, уявним партнером, з яким практично будь-яка дитина намагається встановити зв'язок, звертається в різних ситуаціях свого життя (В.В. Абраменкова, С.Л. Рубінштейн, В.В. Зеньковський). Саме цей сектор простору комунікативної діяльності визначає становлення категорії совісті в свідомості дитини та визначає особливості формування моральних уявлень про добро та зло. Четвертий сектор хронотопу комунікативної діяльності представлений обмеженим простором взаємодії зі світом дитини із ЗПР, що внаслідок дефекту, в сучасних умовах поєднується з відірваністю від світу віртуальною площиною екрана – телевізійного, комп'ютерного (Н.А. Носов, А.М. Орлов, П. Райнер) [1].

Проблема дослідження індивідуального хронотопу комунікативної діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку залишаються поза увагою дослідників як у вітчизняній психології, так і за кордоном.



**Рис. 1. Хронотоп комунікативної діяльності дошкільника та молодшого школяра із затримкою психічного розвитку**

Відтак, вивчення проблеми просторово-часового континууму організації життєдіяльності дитини є теоретично й практично актуальним. Це обумовлено також відсутністю в сучасній психології цілеспрямованих системних досліджень особливостей розвитку просторово-часового сприймання в онтогенезі, темпоральної регуляції взаємин у соціальних контактах, специфіки розвитку просторово-часової орієнтації і транспектив на різних етапах становлення й розвитку особистості дитини з нормативним і атипичним психічним розвитком.

Звідси, вивчення просторово-часової організації комунікативної діяльності дитини із затримкою психічного розвитку, її взаємин з навколишнім життєвим середовищем може бути опосередкованим, як ми думаємо, трьома сферами впливу простору та часу:

– по-перше, у розвитку й становленні особистості: прояв просторово-часового фактора в психологічній структурі особистості як суб'єкта пізнання й самопізнання, її розвитку й самоздійснення в хронотопі;

– по-друге, у діяльності особистості: дослідження гетерохронності опанування діяльності й формування комунікативних навичок, часових особливостей процесу адаптації до нових вимог в умовах, що змінюються, включаючи ситуацію нестабільності;

– по-третє, комунікативної діяльності особистості: просторово-часової структури невербальної взаємодії, меж і особливостей саморозкриття особистості дитини в спілкуванні, особливостей організації спілкування й реалізації соціальних контактів з урахуванням просторово-часової характеристики міжособистісних взаємин.

У зазначеному руслі ці проблеми актуалізують завдання розвитку просторово-часової компетентності фахівців, які здійснюють корекційний розвиток, навчання і виховання дітей із ЗПР. У психолога, дефектолога, вихователя, батьків необхідно формувати, так звану, компетентність в часі, що становить, на нашу думку, основу комунікативної компетентності (Л.А. Петровська), і являє собою вміння раціонально використовувати часові ресурси, мінімізувати часові втрати у діяльності особистості, в організації й налагодженні соціальних контактів у реальному та віртуальному просторі.

Якщо теоретично з'єднати складові психіки – пам'ять, сприймання, прогноз, або випереджаюче відображення (мислення, уяву) як функціональні специфічні органи свідомості, то можна скласти приблизне уявлення про просторово-часові можливості й функції особистості.

Отже, особистість одночасно співвідноситься в екзистенціальному плані з іншими людьми й включається в особливі просторово-часові континууми діяльності й ціннісних взаємин. Відтак, перспективу подальших наукових розвідок, ми вбачаємо в дослідженні хронотопу комунікативної діяльності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із ЗПР. Адже, особистість, по-перше, погоджує свій суб'єктивний час із об'єктивним часом. По-друге, вона інтегрує й координує специфічні етапи життя – минуле, сьогодення й майбутнє, створюючи свій суб'єктивний час. По-третє, розвиваючись і самовиражаючись у просторі і часі, вона наділяє їх ціннісним характером, і стає суб'єктом життєтворчості, здатним до планування, прогнозування і цілепокладання. Окреслені нами ключові аспекти дослідження хронотопу комунікативної діяльності у дітей із ЗПР потребують подальшого теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження.

**Список використаних джерел**

1. Болотова А.К. Психология организации времени : учебное пособие для студентов вузов / А. К. Болотова. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 254 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Василюк Федор Ефимович. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
3. Зинченко В.П. Время – действующее лицо / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 36–55.
4. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – №8. – С. 85–98.
5. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993 – № 1. – С. 13–23.
6. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории / В.И. Ковалев. – М. : Наука, 1995. – С. 179-184.
7. Ляудис В.Я. Культура памяти / В.Я. Ляудис // Мир психологии. – 2001. – №1. – С. 14–23.
8. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / [под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной]. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
9. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие / А.В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002 – 461 с.
10. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез : монография / Н.Н. Толстых. – Смоленск – Москва, Универсум, 2010. – 312 с.

The concept «chronotopos» is analysed and is offered to use in special psychology . The content of concept «existential» preconditions of communicative activity is opened and the possibility of its application in the course of studying of children of preschool and younger school age with a delay of mental development is proved. It is also proved that communicative activity in the childhood represents multidimensional system, thus concept of space of synthesis with concept of time, on the basis of idea chronotopos, allows possibility of its not hierarchy, moreover, the unstable, temporary, functional organization.

**Key words:** existential determinants, chronotopos, communicative activity, preschool and younger school age, delay of mental development.

*Отримано: 6.10.2012 р.*

## **МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА**

У статті акцентується увага на методологічному та теоретичному аспектах розвитку особистості професіонала майбутніх фахівців соціономічних професій. Встановлено, що пізнання студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій себе й формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутнього фахівця, самоствердження та зміна самооцінки – усе це сприяє особистісному розвитку і професійному зростанню особистості студента, в основі якого лежить прагнення бути готовим і відповідальним за виконання професійних обов'язків. Розвиток особистості професіонала майбутнього фахівця соціономічних професій детермінує професійна діяльність, яка є і засобом формування суб'єкта діяльності та може стати потребою, ціллю, цінністю й сенсом життя.

**Ключові слова:** розвиток, особистість, професіонал, майбутні фахівці соціономічних професій, професійний розвиток особистості, саморегуляція, самовизначення, професійне становлення, професійна діяльність.

В статті акцентується внимание на методологическом и теоретическом аспектах развития личности профессионала будущих специалистов социономических профессий. Установлено, что познание студентами-будущими специалистами социономических профессий себя и формирование на этой основе определенного отношения к себе как к будущему специалисту, самоутверждение и изменение самооценки – все это способствует личностному развитию и профессиональному росту личности студента, в основе которого лежит стремление быть готовым и ответственным за выполнение профессиональных обязанностей. Развитие личности профессионала будущего специалиста социономических профессий детерминирует профессиональная деятельность, которая является и средством формирования субъекта деятельности и может стать потребностью, целью, ценностью и смыслом жизни.

**Ключевые слова:** развитие, личность, профессионал, будущие специалисты социономических профессий, профессиональное развитие личности, саморегуляция, самоопределение, профессиональное становление, профессиональная деятельность.

**Актуальність проблеми дослідження.** Розвиток сучасного суспільного життя, потреби науково-технічного прогресу, що породжують необхідність у перегляді змісту професій, а з ними й відповідних вимог до людини, потребують і перегляду існуючої



практики формування професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. А вже сьогодні в умовах інтенсивного наукового й соціально-економічного розвитку ринкових відносин суспільство і виробництво орієнтуються на перспективних спеціалістів, здатних вчасно, кваліфіковано та оперативно вирішувати професійні задачі. У зв'язку з цим у наш час все частіше постає питання необхідності поглибленого науково-психологічного обґрунтування психологічних засад становлення професіоналізму у майбутніх фахівців соціономічних професій різноманітних видів трудової діяльності та розробки надійних критеріїв професійної придатності людини до тих чи інших видів праці. Зазначена проблема не є новою, проте особливо на переломних етапах соціально-економічного розвитку суспільства, вона набуває особливої актуальності. Як відомо, така проблема на початку ХХ століття вже піднімалася психотехніками, однак, в силу певних обставин вона не отримала свого розвитку, у зв'язку з чим необхідна психологічна кваліфікація людини на рівні фундаментальних досліджень різноманітних видів професійної діяльності. Утвердження таких суспільних і особистісних цінностей, як «людина», «творчість», «духовність», «професіоналізм» визначається характером сучасних цивілізаційних процесів та зумовлює інтенсивне поширення в освітянській практиці гуманістично зорієнтованих підходів і технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості всіх учасників психолого-педагогічного процесу, активізацію їх творчих, суб'єктних можливостей, зростання ерудиції і загальної культури. Розбудова сучасної особистісно-орієнтованої освіти базується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритетах соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного та інноваційного. Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить працівникам соціономічної сфери, професійна праця яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні параметри, тому суттєво підвищуються вимоги до фахівців соціономічних професій як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення і технологічної культури, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення, смислотворчості тощо.

Все це зумовлює необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем психолого-педагогічної підготовки фахівців со-

ціономічних професій на оновлених концептуальних і методичних засадах із залученням сучасного понятійно-категоріального апарату, в якому останнім часом часто стверджується категорія професіоналізму майбутніх фахівців. Відсутність психологічних узагальнень гальмує процес професійного добору спеціалістів, можливість прогнозу їх майбутньої професійної успішності. Психологічні засади постають неодмінною умовою ефективної підготовки спеціалістів у відповідності з перспективою їх професійного становлення.

В останні десятиліття психологічні дослідження особистості майбутнього фахівця спрямовувалися як на пошук окремих індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для тієї чи іншої професійної діяльності, так і у напрямку встановлення взаємозв'язку між професійно важливими якостями особистості та конкретними вимогами професійної діяльності. Здійснений нами аналіз відповідних літературних джерел з досліджуваної проблеми дозволив встановити підвищений інтерес науковців до особистості майбутнього фахівця як відкритої психологічної системи, здатної до самореалізації в різноманітних умовах набуття ним професійного досвіду.

Зазначені проблеми стосуються й професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій. Проведено чимало досліджень, присвячених вивченню й аналізу професійної діяльності майбутніх фахівців, їх професійно важливих якостей, особливостей індивідуальності та регуляції діяльності (О.Ф.Бондаренко, А.В.Долинська, Н.І.Пов'якель, Н.В.Пророк, О.С.Романова, О.П.Саннікова, Н.В.Чепелева, Н.Ф.Шевченко та ін.). Водночас не можна не зафіксувати певну фрагментарність підходів до змісту й засобів вивчення особистості майбутнього фахівця соціономічних професій як суб'єкта професійної діяльності. Досі бракує обґрунтованих уявлень про інтрапсихічні детермінанти професійного самовизначення майбутнього фахівця соціономічних професій, про структуру й механізм функціонування мотиваційно-сислової сфери як провідного чинника життєздійснення, регуляторний зміст якого закономірно зумовлює процесуальні й результативні показники його професійного досвіду.

**Міра наукової розробленості проблеми.** Результати аналізу основних теоретичних уявлень і експериментальних даних щодо особливостей мотиваційно-сислової регуляції у вітчизняній та зарубіжній психології, уможливленими виділення функції мотиваційно-сислових утворень як основної у регуляції діяльності та їх структурно-функціональній репрезентації в свідомості

суб'єкта діяльності (О.Ю.Артем'єва, В.Г.Асєєв, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Д.О.Леонтьєв, О.С.Мазур, В.Ф.Петренко, С.Л.Рубінштейн, Б.О.Сосновський, В.В.Столін та ін.). Проте, існуючі теоретичні підходи не спираються у своїй переважній більшості на емпіричний фундамент, що унеможлиблює їх переклад на мову експериментатики.

Задоволення цієї умови може бути досягнуто через розкриття специфіки структурно-функціональної організації системи мотиваційно-сислової регуляції особистості, через розроблення адекватного методу дослідження змістових й динамічних особливостей її цілісного функціонування. Тут можна опертися на вихідні ідеї та результати психологічних досліджень, присвячених вивченню стильових особливостей індивідуальності (Б.О.Вяткін, Є.О.Климов, В.С.Мерлін, В.І.Моросанова, В.О.Толочек та ін.).

Аналіз досліджень, присвячених вивченню ролі мотиваційно-сислового утворення в професійному становленні особистості (Є.П.Ільїн, Г.В.Ложкін, С.Д.Максименко, Л.М.Мітіна, М.С.Пряжніков, В.В.Рибалка, В.А.Семіченко, Б.О.Сосновський, Т.С.Яценко та ін.) показав, що значна низка аспектів цієї проблеми потребує додаткового дослідження, а саме: недостатньо розкрито уявлення про регуляторні функції мотиваційно-сислових утворень у професійному досвіді особистості, відсутня емпірична аргументація динамічних характеристик стильового прояву мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації, залишається відкритим також питання про зміст показників успішності професійної реалізації фахівців. Прикладна значущість вказаних питань загострюється в разі необхідності визначення критеріїв ефективної професійної реалізації фахівців, які працюють у сфері відносин «людина – людина».

Отже, актуальність дослідження зумовлюється недостатнім теоретико-експериментальним вивченням інтрапсихічних детермінант процесу професіоналізації фахівців, а також необхідністю встановлення психологічних закономірностей стильового прояву мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації фахівців соціономічних професій.

**Мета нашого дослідження** – теоретичне та експериментальне виявлення психологічних засад і закономірностей розвитку особистості професіонала майбутніх фахівців соціономічних професій.

**Теоретико-методологічна база дослідження:** загальнопсихологічні положення про сутність і розвиток особистості як

суб'єкта власної життєдіяльності (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, А.В.Брушлинський, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко та ін.); взаємозв'язок смислової сфери особистості та регулятивних процесів в контексті вивчення мотиваційно-смислових утворень як регуляторів діяльності (Б.С.Братусь, Г.О.Балл, О.О.Кунопкін, Г.В.Ложкін, О.С.Мазур, В.О.Моляко, А.Я.Чебикін та ін.) та з'ясування їх структурно-функціональної репрезентації в свідомості суб'єкта діяльності (А.Ю.Агафонов, О.Ю.Артем'єва, М.Й.Боришевський, Л.Ф.Бурлачук, З.С.Карпенко, Д.О.Леонтьєв, В.Ф.Петренко, В.В.Столін, Т.С.Яценко та ін.); життєвий та професійний розвиток особистості в межах онтогенетичних досліджень проблем життєвої часової перспективи (Д.Г.Елькін, В.П.Зінченко, В.І.Ковальов, О.М.Лактіонов, Н.О.Логінова, Т.М.Титаренко, В.А.Роменець та ін.) та професійного самовизначення особистості як складової життєвого розвитку особистості (Є.І.Головаха, Ю.М.Забродін, І.С.Кон, О.О.Кроник, І.П.Мануха, О.Б.Старовойтенко та ін.); вплив мотиваційно-смислової сфери на професійне становлення особистості в контексті вивчення мотивації професійної діяльності (Є.П.Ільїн, В.О.Бодров, Г.С.Нікіфоров, В.В.Рибалка, Б.О.Федоришин, В.Д.Шадріков та ін.), розвитку і трансформації мотиваційно-смислової структури суб'єкта професійної діяльності (В.І.Моросанова, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.М.Пейсахов, М.С.Пряжніков, В.А.Семіченко, Б.О.Сосновський та ін.), формування індивідуального та професійного стилю діяльності (Б.О.Вяткін, Є.О.Климов, В.С.Мерлін, В.О.Толочек, М.О.Холодна, М.Р.Щукін та ін.); особливості професіоналізації психологів (О.Ф.Бондаренко, Н.І.Пов'якель, Н.В.Пророк, О.С.Романова, О.П.Саннікова, Н.В.Чепелева, Н.Ф.Шевченко та ін.).

Теоретичний аналіз вітчизняних досліджень з проблеми психологічних засад становлення особистості професіонала майбутніх фахівців соціономічних професій дозволив виділити такі основні напрямки, за якими проводиться вивчення такого феномена: вивчення процесів професійного самовизначення в руслі загальних вимог до вибору професії (О.М.Борисова, К.М.Гуревич, В.М.Парамзін, Б.О.Федоришин та ін.); вивчення вікових закономірностей формування особистості (Л.І.Божович, В.В.Рибалка, Т.В.Снегірєва, П.О.Шавір та ін.); вивчення місця й ролі здібностей та інтересів у процесах професійного самовизначення (В.В.Єрмолін, С.П.Крягжде, Д.І.Фельдштейн, В.Д.Шадріков та ін.); формування особистості як суб'єкта про-

фесійної діяльності (М.Р.Гінзбург, Є.О.Климов, О.О.Конопкін, Ю.М.Забродін та ін.); життєвий шлях і самовизначення особистості (Б.Г.Ананьєв, Є.І.Головаха, Л.Е.Орбан-Лембрик та ін.).

Змістовий аналіз принципів і методів дослідження психологічних засад становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає застосування комплексного та системного підходів. Комплексний підхід включає, зокрема, психофізіологічний рівень аналізу професій для розв'язання психотехнічних задач профвідбору і профконсультації (М.О.Бернштейн, О.К.Гастєв, С.Г.Геллерштейн, М.Д.Левітов та ін.), а системний – орієнтує дослідження на встановлення співвідношення структури конкретної професії з індивідуальними особливостями особистості як суб'єкта психічної активності і діяльності (К.О.Абульханова-Славська, В.Г.Асєєв, М.Й.Боришевський, А.В.Брушлинський, К.М.Гуревич, М.А.Дмитрієва, Є.О.Климов, С.Д.Максименко, І.П.Маноха, В.В.Рибалка, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та ін.).

Вивчення процесу становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності виконуються у річці досліджень, присвячених питанням узгодженості людини і професійної діяльності [6; 11; 12; 15, 18]. При цьому критеріями такої узгодженості слугують успішність, адаптованість, задоволеність, ідентифікація образу з професійною діяльністю, усвідомлення роботи як справи життя (В.О.Бодров, Е.О.Голубєва, К.М.Гуревич, В.В.Єрмолін, В.Д.Шадриков та ін.). У низці досліджень професійної відповідальності особистості предметом уваги є сформованість адекватної самооцінки, вміння диференціювати ідеальні й реальні цілі у процесі здійснення професійного вибору; висвітлюється також проблема життєвих перспектив, програм, цілей і прогнозів суб'єкта професійної діяльності (Б.Г.Ананьєв, О.Г.Асмолов, Г.О.Балл, О.Ф.Бондаренко, Є.І.Головаха, Н.О.Логінова, Г.С.Ложкін, Б.Ф.Ломов, М.С.Пряжников та ін.). Проблема розвитку особистості професіонала майбутнього фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення у науковому доробку С.Я.Батишева, А.О.Деркача, Є.О.Климова, Т.В.Кудрявцева, Ю.П.Поваренкова, О.В.Романової, В.В.Рибалка, В.Д.Шадрикова та ін. Фундаментальні основи оновлення вищої педагогічної освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів розкриваються в працях В.П.Андрущенко, В.І.Бондаря,

О.В.Глузмана, О.А.Дубасенюк, А.Й.Капської, Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, О.Г.Кучерявого, В.І.Лугового, О.Г.Мороза, О.М.Пехоти, В.А.Семиченко, В.О.Сластьоніна, Л.О.Хомич та ін. Об'єктом дидакалогічних досліджень стали різноманітні сторони педагогічної діяльності та особистості різних категорій працівників освітньо-виховної сфери (Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, З.Н.Курлянд, А.Ф.Ліненко, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, Г.О.Нагорна, Л.Л.Хоружа, О.С.Цокур, О.І.Щербаков та ін.), серед яких найбільша увага приділяється проблемам педагогічної майстерності (Є.С.Барбіна, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, М.В.Кухарев, Н.М.Тарасевич та ін.), педагогічної творчості (В.І.Загвязинський, В.А.Кан-Калик, М.М.Поташник, Р.П.Раченко, С.О.Сисоева, Р.П.Скульський та ін.), педагогічної культури (Є.В.Бондаревська, В.М.Гриньова, І.Ф.Ісаєв, В.В.Радул, І.С.Якіманська та ін.). Дослідження проблеми становлення професіоналізму педагога започатковано в дисертаціях І.Д.Багаєвої (1991), Л.К.Гребенкіної (2000), Б.А.Дьяченка (2000), Т.І.Рудневої (1996), А.В.Соложина (1997), в яких здійснено перші спроби вивчення її окремих аспектів.

У зарубіжній психології проблема професійного розвитку особистості розглядається відповідно до провідної орієнтації тієї чи іншої психологічної школи. Диференційно-діагностичний підхід спирається, зокрема, на принципи диференціальної психології і досвід психотехніки (М.Амтхауер, А.Анастасі, Р.Кеттел, Г.Мюнстенберг, Ф.Парсон, Е.Стронг та ін.), радикального біхевіоризму (Ф.Скіннер), «взаємного детермінізму» поведінки, пізнавальної сфери й оточення, що проявляється у здатності людини використовувати символи вербальних і образних репрезентацій, які слугують орієнтиром в успішному здійсненні професійних дій (А.Бандура).

Психоаналітичний напрям пояснює вибір конкретної професії або сфери праці принципом дії підсвідомої структури потреб, що склалася у ранньому віці. Зокрема, З.Фрейд інтерпретує професійну діяльність як форму задоволення ранніх дитячих інстинктивних потреб через «каналізацію» в певну професійну область лібідозної енергії. У.Мозер виділяє форми оперотропізмів, що мають сублімаційну природу і виступають як чинники професійного розвитку. Е.Бордін постулює детермінуючий вплив органічних процесів раннього дитинства, які у модифікованих формах впливають на професійний вибір. Е.Роу розглядає професійний вибір як пряме або опосередковане задоволення потреб, зміст яких обумовлений ранньою атмосферою батьківсько-

го дому, що формують професійні орієнтації і спеціальні здібності. Е.Берн вважає, що життєві сценарії та життєві стратегії, які виробляються в ранньому дитинстві під впливом батьків, визначають поведінку індивіда у важливих ситуаціях його професійного життя. К.Юнг через «архетипи» пояснює можливості самовизначення людини в світі, які впливають на професійне життя.

У контексті парадигми теорії рішень обґрунтовується положення про здійснення професійного вибору на базі системи орієнтувань у різноманітних професійних альтернативах, що у когнітивних теоріях мотивації відбивається у поняттях очікування і спонування (Х.Хекхаузен), каузального атрибутування, змінних очікування (Дж.Аткінсон), рівня домагань (Л.Фестінгер), структурних компонентів процесу прийняття рішення (Д.Тидеман).

У руслі теорії розвитку професійний розвиток особистості подається через послідовність якісно специфічних фаз, які розрізняються за рівнем сформованості в особистості здібностей та інтересів (Е.Шпрангер, Ш.Бюлер); зовнішніми і внутрішніми факторами професійного вибору (Е.Гінцберг); змістом схильностей і здібностей, що визначають професійну Я-концепцію (Д.С'юпер); установками і трудовими навичками, які визначають професійну повноцінність працівників (Р.Хейвігхерст).

У типологічній теорії професійного розвитку акцент робиться на визначення особистісних типів: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний, прагнучий до влади (Д.Холанд).

Нами проаналізовано найважливіші лінії психологічного дослідження психологічних засад становлення особистості професіонала майбутніх фахівців соціономічних професій. Предметом особливої уваги постають результати дослідження психологічного змісту професійної діяльності через: низку структурних компонентів діяльності – мотив, ціль, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій, – які взаємопов'язані і регулюють функції психічного в організації та виконанні діяльності (Б.Ф.Ломов); моделі функціонування внутрішньої структури процесу саморегуляції із виділенням таких компонентів, як суб'єктивна модель значущих умов діяльності, програма виконавчих дій, суб'єктивні критерії успішності діяльності, інформація про реально досягнуті результати, рішення про корекцію системи (О.О.Конопкін, Б.С.Пригін); психофізіологічний супровід професійної придатності, який включає інтенціональний, операціональний, ак-



тиваційно-регуляторний та базовий рівні (Г.М.Зараковський, В.І.Мєдведев); психологічні складові діяльності, що у єдності системного і генетичного пояснюють процес становлення різноманітних психологічних систем професійної діяльності (В.Д.Шадріков);

Лінія розгляду мотивації професійної діяльності та особливостей її розвитку і трансформації охоплює дослідження, що присвячуються: ролі мотивації у формуванні готовності суб'єкта до реалізації у професійній діяльності (В.І.Ковальов, М.І.Магура, Ф.Херцберд та ін.); вивченню змін мотиваційної структури суб'єкта професійної діяльності у контексті трансформації загальних мотивів особистості в мотиви трудової діяльності (В.О.Бодров, Є.П.Льїн, О.М.Леонтьєв, Г.В.Ложкін та ін.).

Концепція професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості спирається на тезу про необхідність вивчення цілісної особистості професіонала через: визначення його ПВЯ, їх взаємозв'язку і взаємовпливу в процесі реалізації конкретної професійної діяльності, що дозволяє презентувати суспільні моделі професії, зразки кар'єр, оптимальні для кожного виду професійної діяльності та «професійальні типи особистості», які найбільш повно характеризують конкретну професію (М.О.Дмитрієва, Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадріков та ін.); вивчення окремих індивідуально-психологічних особливостей особистості у праці в контексті розгорнутого аналізу її професійної придатності та готовності до праці як показників відповідності обраній професії (В.М.Дружинін, М.Д.Левітов, В.В.Серіков та ін.) та професійної успішності особистості (Б.Г.Ананьєв, В.Л.Маріщук, Б.М.Теплов, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Концепція індивідуального стилю діяльності спирається на уявлення про професійну успішність як специфічний прояв індивідуального стилю – стійкої та структурованої сукупності компонентів професійної діяльності, спілкування, управління, які супроводжують становлення професіонала і закріплюються в процесі використання ним засобів праці (О.Я.Андрос, Б.О.Вяткін, В.І.Моросанова, В.О.Толочек, М.О.Холодна, М.Р.Щукін та ін.);

Дослідження психологічних механізмів регуляції професійної діяльності та саморегуляції психічного стану людини ґрунтуються на уявленнях про саморегуляцію у структурі особистісних якостей професіонала (Є.О.Климов, Ю.С.Наживін, Н.І.Пов'якель та ін.) та про загальний функціональний стан, що забезпечує оптимальні умови прийняття й розв'язання професійних задач (Л.С.Гіттік, Л.Г.Дика, М.М.Пейсахов та ін.).

Уявлення про провідну роль співвідношення еталонів особистісної та професійної структури професіонала дозволяють розглядати ефективність професіоналізації у показниках вияву змістових (інтерес до професії, потреба в самореалізації тощо) і адаптивних (престиж професії, заробітна плата тощо) мотивів діяльності [5; 9; 14]. При цьому, ідентифікаційні механізми усвідомлення образу професійної діяльності актуалізують процес формування настановлень і спонукальних сил особистості у напрямку вдосконалення її психологічної структури (О.З.Басіна, Ж.П.Вірна, Т.В.Кудрявцев, В.Ф.Петренко, В.Ю.Шегуров та ін.).

Дослідження в руслі періодизації професійного розвитку особистості мають своїм предметом проблеми становлення особистості в онтогенезі (В.О.Бодров, Є.О.Климов, В.І.Тютюнник, В.І.Логінова, Д.Б.Ельконін, Е.Еріксон та ін.) та її розвитку у професійному житті (Д. С'юпер, Р.Хейвігхерст).

Акмеологічний напрямок дослідження розкриває закономірності, механізми і практичні способи досягнення найвищого рівня професійної досконалості людини (О.О.Бодальов, А.А.Деркач, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.І.Степанова та ін.).

Узагальнення результатів, отриманих у рамках наведених вище підходів дозволяє констатувати, що результативність набуття професійного досвіду є похідною від ступеня адекватності відображення суб'єктом вимог професійної діяльності, професійної придатності суб'єкта, характеру професійної мотивації та рівня розвитку індивідуально своєрідних способів розв'язання типових життєвих і професійних задач.

Становлення суб'єкта професійної діяльності є наслідком проходження людиною складного життєвого шляху, досвід якого стає неодмінною складовою професійного росту [10; 19]. Аналіз основних підходів до дослідження проблеми життєвого шляху особистості (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Анан'єв, Ш.Бюлер, Л.С.Виготський, П.Жане, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та ін.) показав, що в теоретичному плані вказана проблема охоплює і низку інших узагальнюючих понять – життєвого стилю особистості (А.Адлер), власної ідентичності (Е.Еріксон), переживання базальної тривоги (К.Хорні), «пропріуму особистості» (Г.Олпорт), життєвих сценаріїв (Е.Берн), набуття самості (К.Юнг), «феноменів відчуження» (Е.Фром), самоактуалізації і трансценденції (А.Маслоу), пошуку смислу життя (В.Франкл). В свою чергу, у практичному плані ця проблема пов'язана із розробкою та розв'язанням завдань про-

фесійного розвитку особистості в межах онтогенетичних досліджень життєвої часової перспективи (В.Г.Асеев, Є.І.Головаха, Ю.М.Забродін, І.С.Кон, О.М.Лактіонов, О.О.Кроник, Н.О.Логінова, І.П.Манюха, Б.Й.Цуканов та ін.).

З огляду на наукові здобутки психологів сьогодення, простежується тенденція цілісного аналізу життєвого і професійного шляху особистості, що відображено в концептуальних межах розуміння цілісного існування людини та її способу життя. Це, передусім, отримує своє відображення в інтерпретації таких моделей професійної поведінки, як адаптація і розвиток (Б.Г.Ананьєв); «соціальної ситуації розвитку» відповідно до переживання особистістю кризових моментів, що змінюють напрям її професійного розвитку (Є.О.Климов) [11]; творчого потенціалу професіонала через сформованість таких інтегральних характеристик особистості як спрямованість, компетентність та емоційна і поведінкова гнучкість (Л.М.Мітіна) [16]; гармонійного прояву особистісного та професійного розвитку особистості, що базується на основних синергетичних закономірностях життєдіяльності людини (М.-Л.А.Чєпа); неперервного процесу самопроекування особистості упродовж життєвого шляху на таких стадіях її перебудови, як самовизначення, самовираження та самореалізація (А.К.Маркова) [14].

Отже, проблема професіоналізації особистості охоплює низку об'єктивних тенденцій, пов'язана із вирішенням фундаментальних теоретичних і прикладних проблем, які потребують свого емпіричного обґрунтування.

Узагальнення результатів структурно-функціонального підходу до досліджуваної проблеми дало підстави стверджувати, що мотиваційно-сміслова регуляція особистісної реалізації є однією з найменш вивчених при психологічному дослідженні суб'єкта діяльності. Констатується, що структурно-функціональні характеристики виступають необхідним засобом змістовного втілення ідей самовизначення особистості як суб'єкта довільної активності.

Розуміння особистості як суб'єкта діяльності передбачає, що її діяльність підпорядковується не тільки зовнішнім, але й внутрішнім обставинам. Аналіз досліджень проблеми регуляції у різних психологічних школах показав, що за психоаналітичним підходом «Его» людини видається в якості тієї інстанції, яка регулює поведінку, підпорядковуючись принципу реальності (З.Фрейд); в індивідуальній психології пояснювальним принципом слугує поняття творчого «Я» як центру особистості, що

створює мету, засоби її досягнення, будує індивідуальний стиль поведінки (А.Адлер); у диспозиційній теорії особистості здатність до саморегуляції розглядається як властивість вищого рівня мотивації (Г.Олпорт); за теорією поля К.Левіна регуляція поведінки здійснюється за принципом теперішнього через модель очікування-цінність та чергування циклів виникнення напруженості та дій, спрямованих на її подолання; гуманістична теорія відводить центральну роль у регуляції поведінки та розвитку особистості поняттям самосвідомості й самооцінці (К.Роджерс).

Досвід дослідження проблеми регуляції та саморегуляції у вітчизняній психології, починаючи з праць Л.С.Виготського, у яких вчений пов'язував специфічно людський спосіб регуляції із створенням та використанням ним знакових психологічних знарядь, знайшов своє продовження у теоретико-емпіричних доробках О.О.Бодальова, М.Й.Боришевського, Б.С.Братуся, Б.В.Зейгарник, О.М.Леонт'єва, Б.О.Сосновського, К.В.Шорохової, В.Є.Чудновського та ін.

Уявлення про саморегуляцію, як системне утворення, втілено у моделі функціональної структури саморегуляції (О.О.Конопкін), а також в уявленні про ієрархічну систему диспозиційної (В.О.Ядов) та установочної саморегуляції (О.Г.Асмолов). У численних психологічних дослідженнях предметом уваги постають різноманітні аспекти системи саморегуляції: виділення рівнів саморегуляції за набутим людиною досвідом самоуправління і за рівнем усвідомлення нею свого стану і процесу діяльності (Л.Г.Дика); функції вищих рівнів саморегуляції на стадії становлення особистості як суб'єкта власної мотивації (Л.І.Анциферова); виділення типології особистісної саморегуляції (К.О.Абульханова-Славська) [1]; втілення стильового підходу поведінкового вираження саморегуляції (В.С.Мерлін).

Окреме місце в контексті проблеми саморегуляції займає мотиваційно-сміслова регуляція особистісної реалізації як найвищий рівень прояву регуляційних процесів. При цьому, смисл розглядається як складова структури особистості, з одного боку, і як фактор регуляції діяльності – з другого. Порівняльний аналіз специфіки будови систем регуляції на особистісному та діяльнісному рівнях показав їх тісний взаємозв'язок: функціональна архітектоніка діяльності знаходить своє відбиття на особистісному рівні, що забезпечує відповідний рівень регулювання [5; 7; 8; 12; 17]. Евристичність такого підходу підтверджується й чисельними результатами досліджень: 1) структурної характеристики смислу через вивчення: особистісного смислу (О.М.Леонт'єв);

відношень (В.М.Мясищев); вищих утворень структури особистості (Б.Г.Ананьєв); фіксованої установки (Д.М.Узнадзе); внутрішньої позиції особистості (Л.І.Божович); уявлення про іншу людину (О.О.Бодальов); диспозиційного блоку (В.О.Ядов); стійкості особистості (В.Є.Чудновський); та 2) регуляторної функції смислу через трактування: самовизначення людини як специфічного способу її існування (С.Л.Рубінштейн); афективно насичених значущих переживань (П.В.Бассін); принципу значущості (І.Ф.Добринін); ролі значущості у визначенні ситуативної стратегії поведінки (В.Г.Асєєв); провідної ролі процесу смислотворення у подоланні особистістю критичних життєвих ситуацій (Ф.Ю.Василюк).

Подальші дослідження проблеми мотиваційно-смислової регуляції у структурі діяльності представлено у розгляді потреб і мотивів як рушійних сил поведінки і діяльності людини (В.Г.Асєєв, Є.П.Ільїн, В.І.Ковальов, О.М.Леонтєв, С.Г.Москвичов, К.Обуховський та ін.); різноманітності форм і рівнів психічної активності (Л.С.Гіттик, Є.О.Голубєва, І.М.Палей, В.Д.Небиліцин, Б.М.Теплов, В.М.Русалов та ін.); структурно-функціональної організації смислових утворень особистості та рівня їх усвідомлюваності (О.Г.Асмолов, О.З.Басіна, Б.С.Братусь, В.К.Вілюнас, Д.О.Леонтєв, О.С.Мазур, Б.О.Сосновський, А.У.Хараш, Т.С.Яценко та ін.); проблеми співвідношення ситуативно-транситуативного у процесі регуляції діяльності (І.О.Васильєв, В.Л.Поплужний, К.В.Судаков, В.О.Тєрєхов, О.К.Тихомиров, Ю.Л.Трофімов та ін.).

Результати теоретичних і емпіричних досліджень мотиваційно-смислової регуляції в структурі свідомості зосереджуються: 1) у сфері ціннісно-смислової структури самосвідомості у вигляді негативних і конфліктних смислів (В.В.Столін); смислових конструктів (М.Кальвіньо); актуальної самооцінки і рівня домагань особистості (О.Т.Соколова); емоційно-ціннісного ставлення до себе як прояву самоповаги (І.С.Кон) та самоставлення (С.Р.Пантелєєв); особливостей будови внутрішнього діалогу у його зв'язках із різноманітними структурами конфліктних смислів (А.В.Візгіна) та психологічними механізмами професійного самовизначення особистості (В.О.Байметов); 2) у сфері семантичного простору свідомості через вивчення внутрішніх функцій співвідношення, впорядкування, трансформації смислових структур, які визначають буття людини у світі (О.Ю.Артем'єва, Ф.Ю.Василюк, Н.Н.Корольова, О.О.Кроник, О.С.Сухоруков, К.Є.Хорошилова, О.М.Еткінд та ін.); структури

суб'єктивної реальності в індивідуально-специфічних параметрах категоризації суб'єктивного досвіду, що представлені у поняттях «образу світу» (О.М.Леонтьєв), актуальні координати досвіду (О.Ю.Артем'єва), «категоріальна структура індивідуальної свідомості» (О.Г.Шмельов), «координати семантичних просторів» (Д.О.Леонтьєв), «особистісний конструкт» (В.Ф.Петренко).

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що мотиваційно-сміслові утворення особистості взаємопов'язані в єдину систему регуляції життєдіяльності, утворюючи в її межах відносно автономні динамічні смислові системи, кожна з яких включає низку пов'язаних між собою різномірних мотиваційно-сміслових структур та забезпечує смислову регуляцію певної сфери життєдіяльності, або будь-якого окремого акту діяльності. При цьому особистість виступає як особлива регуляторна система, що забезпечує підкорення життєдіяльності суб'єкта стійкій ієрархізованій структурі відношень із світом.

Підсумковим етапом виступає обґрунтування життєво-стильового концепту мотиваційно-сміслові регуляції особистісної реалізації, у якому представлено узагальнення наукових розробок у вивчення особистості як складного регуляторного механізму [4; 5; 20].

Життєво-стильовий концепт дозволяє розглядати мотиваційно-сміслову регуляцію як системне явище, яке об'єднує зміст функціонування діяльності і свідомості людини у спільну цілісність [5]. Наукова інтерпретація цього явища здійснюється у площині співвідношення: 1) функціональної та перспективної сфер життєвого часового простору особистості – де відбувається диференціювання людиною життєвого простору на минуле, теперішнє і майбутнє. При цьому, минуле і теперішнє в життєдіяльності розуміється як функціональна зона конкретних дій і вчинків, а майбутнє – як перспективна зона, у якій людина проявляє свою активність у планах, очікуваннях й переживаннях; 2) дієвої реалізації особистості в зонах її актуального та потенційного досвіду – виділяються зона засобів здійснення діяльності, де людина фіксує змістову сторону мотиваційної настанови і безпосередньо зайнята побудовою діяльності для реалізації цієї настанови (актуальна), і зона формування цілей, де відбуваються в основному змістово-сміслові зміни значущості діяльності і поведінки особистості (потенційна) [2; 5; 22].

Актуально-функціональна сфера життєвого простору особистості реалізується засобами мотиваційно-спонукального, емоційно-ситуативного та когнітивного механізмів функціону-

вання, а потенційно-перспективна сфера – засобами аксіологічного, рефлексивного та антиципаційного механізмів. Розкриття психологічного змісту підтверджує їх інтегральне функціонування у багаторівневих регуляційних системах діяльності й свідомості та дає змогу пояснити прояв мотиваційно-сміслової регуляції у життєвому стилі особистості.

Отже, проблема мотиваційно-сміслової регуляції трансформується в проблему життєвого стилю особистості, де розгортаються основні життєві тенденції особистісної реалізації, з одного боку, як підпорядкування смисловим регуляційним впливам, що проявляється у блокуванні виходу людини за межі наявних поведінкових схем, відповідно й за межі життєвих обставин, а з другого – як подолання зовнішніх регуляційних впливів з метою виходу на рівень самореалізації.

Механізми актуально-функціонального та потенційно-перспективного розгортання у часі людського життя визначають динаміку психічних процесів, властивостей і станів особистості: особливості психічних явищ пов'язані з ієрархізованістю ситуацій, видів життєдіяльності, в яких вони виявляються і узагальнюються. Такі узагальнення відбуваються упродовж усього життя і виражаються у життєвому стилі [1; 5].

В результаті обґрунтування життєво-стильового концепту мотиваційно-сміслової регуляції в роботі окреслюється перспективність створення ефективного методу діагностики особистості, який дав би змогу, поряд із фіксацією особистісних властивостей, оцінити і впорядкувати ситуації та події життя досліджуваних в актуально-функціональній та потенційно-перспективній сферах досвіду. Такий метод може стати високоінформативним і високовалідним засобом для прогнозу життєвого шляху і професійного розвитку особистості.

Обґрунтовуючи необхідність впровадження методу визначення стилю мотиваційно-сміслової регуляції професійної реалізації, вважаємо за доречне деталізувати такий підхід наступними положеннями: 1) практичні проблеми ефективної професійної реалізації вирішуються за умов розуміння особистості як інтегративної індивідуальності та суб'єкта діяльності; 2) стиль мотиваційно-сміслової регуляції професійної реалізації, як системне та багаторівневе утворення, обумовлюється певним симптомокомплексом різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності; 3) стиль мотиваційно-сміслової регуляції професійної реалізації пов'язаний з прагненням особистості досягати ефективних результатів діяльності у відповідності з її вимогами (ас-



пект пасивної адаптації) та з орієнтацією на розвиток, видозміну самої діяльності та її суб'єкта в ході цього процесу (аспект активної адаптації); 4) стиль мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації розглядається як індивідуально обумовлений процес становлення і здійснення професійної діяльності з урахуванням її структурних проявів та трансформаційних тенденцій, оформлених у «стильовий цикл»: початковий потенціал – його реалізація – новий потенціал і т.д. [5; 21].

Процесуальна і результативна характеристики професійного досвіду дають змогу виділити домінуючий аспект мотиваційно-сислової регуляції особистісної реалізації у всіх проявах особистості як суб'єкта професійної діяльності. Зокрема, процесуальна характеристика професійного досвіду проявляється у поетапному усвідомленні особистістю професійних перцептивно-когнітивних блоків діяльності та свідомому прийнятті вимог практичної діяльності в міру набуття конкретних умінь і навичок, а результативна – у почутті задоволеності процесом діяльності, зокрема й формуванні відповідного професійного стилю, який в системі відношень «людина – людина» має відігравати функцію загального життєвого стилю [5; 13].

Знання стильових характеристик мотиваційно-сислової регуляції дає змогу спрогнозувати ймовірну ефективність професійної реалізації особистості та пояснити виникнення певних бар'єрів у професійній та учбово-професійній діяльності.

Процесуальна характеристика процесу набуття особистістю професійного досвіду супроводжується збагаченням змісту уявлень суб'єкта про себе та власний шлях професійного розвитку, що виражається як в усвідомленні образу професійної діяльності, так і в усвідомленні особистістю себе як професіонала.

На нашу думку, головними результатами і кінцевими цілями процесу розвитку, процесу становлення особистості професіонала є досягнення високого рівня професіоналізму, компетентності та професійної зрілості [14], яка є одним із результатів і, одночасно, показників процесу формування професіонала. На думку В.О.Бодрова, професійна зрілість є властивістю суб'єкта праці, яка характеризується вищим рівнем особистісного і професійного розвитку і проявляється у високому професіоналізмі, кваліфікації і компетентності, та відображає відповідність особистих ідеалів, установок, цінностей, смислу життя і діяльності вимогам професійного, соціального і психологічного середовища [3, с.190], а, отже, формування особистості професіонала не вичерпується тільки накопиченням знань, навичок, умінь, про-

фесійного досвіду і майстерності. На думку дослідника, психологічний аспект професійної зрілості особистості фахівця – це системна властивість суб'єкта праці, яка ґрунтується на комплексі діяльно орієнтованих психічних і особистісних процесів, функцій і рис професіонала, які забезпечують йому самодетермінацію і саморегуляцію формування професіоналізму, який, в свою чергу, є системною якістю цієї властивості. Значущим елементом психологічної системи професійної зрілості виступають такі фактори, як цінності і смисли професійної діяльності, професійна гордість, совість і честь. Системоутворюючими факторами зрілості особистості професіонала виступає професійна самосвідомість (як результат розвитку особистості професіонала) і професійна придатність суб'єкта праці (як результат його професійного розвитку і становлення) [3].

Дослідники вважають, що дійсний професіонал повинен бути також зрілою особистістю, яка має здібність виходити за рамки соціальних стереотипів, шаблонів; здатна протистояти сильному тиску негативних соціальних сил; здатна перетворювати свій попередній досвід; знаходити своє особливе місце у житті і свідомо чи несвідомо займати позицію активного творця свого життя; має здібність встановлювати свою «межу» вдоволеності матеріальними потребами, розглядати їх лише як одну із умов життя, а основні свої життєві сили спрямовувати на інші, більш високі цілі. Надзвичайно важливою для професійної діяльності є гармонія особистісної і професійної зрілості суб'єкта праці, яка може забезпечити не тільки ефективність і надійність праці, але й розвиток особистості в діяльності, формування і становлення еталонної концепції «Я-професіонал», самоствердження, самореалізацію і повну адаптацію особистості професіонала до соціального і професійного середовища, тобто, робиться акцент на формуванні всебічно розвинутої, гармонічної особистості.

Для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій важливим є застосування відповідних психолого-дидактичних засобів, впровадження у навчально-виховний процес активних методів навчання, проблемного навчання, функціонування наукових гуртків й урахування індивідуальних форм роботи. Пізнання студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій себе і формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутніх фахівців, самоствердження та зміна самооцінки – усе це визначає особистісний розвиток і професійне зростання

особистості студента, в основі якого лежить прагнення бути готовим і відповідальним за виконання професійних обов'язків.

Професійне становлення особистості професіонала – це безперервний і складний процес формування на основі індивідуально-психологічних особливостей особистості тих якостей, які сприяють успішному виконанню професійних завдань і відчуттю задоволення своєю працею. Розвиток особистості професіонала майбутнього фахівця соціономічних професій детермінує професійна діяльність, яка є і засобом формування суб'єкта діяльності, може стати потребою, ціллю, цінністю і сенсом життя.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М., 1998.
3. Бодров В.А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 174-197.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – №16. – С. 32-37.
5. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж.П. Вірна. – Луцьк: Вежа, 2003.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 360 с.
7. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродин. – М., 2002.
8. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Л.И. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – №6. – С. 42-46.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб. доп. / Зеер Э.Ф. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
10. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 460 с.
11. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

12. Максименко С.Д. Цивілізаційні процеси і розвиток особистості / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 15. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 3-18
13. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. / С.Д. Максименко. – К.: Форум, 2002. – Т.1. – 319с. – Т.2. – 335 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Гардарики, 1996. –308 с.
15. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя : Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.М. Митина. – М., 1995.
16. Митина Л.М. Психологические основы профессионального развития личности в системе «человек – образование – профессия»: Материалы V Международной научно-практической конференции «Человек – образование – профессия» (6-8 июля 2009г.). – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. – 303 с.
17. Онуфрієва Л.А. Психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 15. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 420-429.
18. Онуфрієва Л.А. Психологічні детермінанти розвитку професійної самосвідомості й особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Вип. XVIII, Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 310-321.
19. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М., 2002.
20. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

21. Реан В.А. Психологический анализ проблемы удовлетворённости выбранной профессии / В.А. Реан // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 29-38.
22. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: Дис. ... доктора психол. наук (19.00.01.; 19.00.07.) / Е.С. Романова. – М.: МГПУ, 1992. – 611 с.

The article focuses on the methodological and theoretical aspects of individual professional future of the professionals of professions. It is found that students' knowledge of future professionals professions of themselves and building on this basis a certain attitude to oneself as a future professional, self-change and self-esteem – all this contributes to personal development and professional growth of the individual student, which is based on the desire to be prepared and responsible for the performance of professional duties. The personality development of the professional future specialist of socioeconomic professions determines professional activity, which is a means of forming a purpose, value and meaning of life.

**Key words:** development, personality, professional, future professionals of socioeconomic professions, professional personal development, self-regulation, self-determination, professional development, professional activity.

*Отримано: 14.10.2012 р.*

УДК 371.015: 811

*В.І.Остапенко*

## **FACTORS OF FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING**

У статті досліджується міжкультурна комунікативна компетенція, яка є невід'ємним компонентом оволодіння іноземною мовою. З'ясовується зміст поняття "культура". Доведено, що для успішного формування даної компетенції обов'язковими є чинники як психологічного, так і дидактичного характеру. Такими факторами є: культурологічна спрямованість процесу вивчення мови; ціннісні орієнтації; соціолінгвістична компетенція; розвиток навичок спостереження, аналізу, моніторингу, тактики, дослідження; вміння розпізнати та подолати тривогу.

**Ключові слова:** міжкультурна компетенція, культурологічний підхід, культура, комунікація, цінності, навички.

В статье исследуется межкультурная коммуникативная компетенция, которая является неотъемлемой частью овладения иностранным языком. Истолковано содержание понятия «культура». Доведено, что для успешного формирования данной компетенции обязательными являются факторы как психологического, так и дидактического характера. Такими факторами являются: культурологическая направленность процесса изучения языка; ценностные ориентации; социолингвистическая компетенция; развитие навыков наблюдения, анализа, мониторинга, тактики, исследования; умение распознать и преодолеть тревогу.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, культурологический подход, культура, коммуникация, ценности, навыки.

Intercultural communication or communication between people of different cultural backgrounds has always been and will probably remain an important precondition of human co-existence on earth. The purpose of this paper is to provide a framework of factors that are important in forming intercultural communication competence within a general model of human, primarily linguistic, communication.

In foreign language teaching/learning there are three interwoven components: language use, awareness of the nature of language, and understanding of foreign and native culture [3: 7]. Each of these is interdependent with the others. What is important for all the learners is that they should understand possible differences between their own culture and the others and that they should develop their attitudes and acquire the means to cope with such differences. The problem of culture studies in the process of foreign language teaching/learning has been studied by linguists [2; 4], psychologists [1], sociologists.

It is usual to single out the following varieties of the cultural approach (in a process of foreign language teaching/learning): *the foreign-cultural approach*, losing ground since the 1980s; *the intercultural approach*, which has replaced the foreign-cultural approach, and is the dominant one today; *the multicultural approach*, which has made its appearance since the 1980s, but is still in a marginal position; *the transcultural approach*, just beginning to appear as a result of cultural integration.[4] It should be noted that these approaches are to be understood as ideal-typical. In the actual course of teaching/learning they may coexist.

*The foreign-cultural approach* is the first one which appeared among all other cultural approaches and that is why it is rather

imperfect and far from ideal. It is based on the concept of the single culture, associated with a specific people, a specific language, and normally with a specific territory. This approach focuses on the culture of the country where the language is spoken (target country), and does not deal with the learner's own country, or other countries [7: 243-244]. The conception of the target country in question may include geographic, social or sub-cultural variation, but it is still said to be variation within one culture: English culture, German culture, French culture etc.

In this approach the target language is taught only as if it were the first language for the learners. The teaching aim is to develop in learners a native speaker communicative and cultural competence, i.e. a competence that approaches as much as possible the competence of "the native speaker". The foreign-cultural approach is well-known, as it has been the dominant paradigm within foreign language teaching from the last century until the 1980s. Today it is being strongly called into question in the pedagogical debate, mainly because it rests upon a concept of culture that does not include relationships between countries.

As soon as disadvantages of the foreign-cultural approach were understood on its place appears new approach, which is called the intercultural approach.

*The intercultural approach* is based on a concept of culture that takes its point of departure in the fact that different cultures are structurally related to each other. As in the foreign-cultural approach, the primary focus of the intercultural approach is on the target country, but the intercultural approach also deals with the learners' own country, and with relations between the target country and the learners own country, and possibly with other countries.

The teaching typically stresses the importance of factors of national identity. It may include comparisons between the target countries and the learner's country, thereby inviting the latter to develop a reflective attitude to the culture and civilization of their own country. Here too, the target language is taught as if it were a first language for the learners in question, but the aim is to develop an intercultural and communicative competence, a competence that enables the learner to function as a mediator between the two cultures language.

Since the 1980s, language teaching has become increasingly influenced by the intercultural perspective. The pure intercultural approach rests upon a concept of culture that presupposes an



understanding of each of the cultures as a homogeneous entity -though geographically and socially varied – interacting with the others. But this approach also has a disadvantage: it is blind to the actual multicultural (and multilingual) character of almost all existing countries or states.

*The multicultural approach* rests upon a concept of culture that reflects the fact that several cultures may coexist within the boundaries of one and the same society or state. It also deals with the ethnic and linguistic diversity of the learners own country, and with the relations between the target countries and the learners' own, and other countries, including migratory relations. It may include comparisons between the target countries and the learners' own, thereby inviting learners to develop a reflective attitude to the cultures of their own country.

Several factors are contributing to the further development of this approach. Firstly, there is the growing importance of the post-colonial countries as the subject matter for the teaching. Secondly, multicultural perspective may become more pronounced with the increase in the number of multicultural classes. Thirdly, an important factor in the development of the multicultural approach is the increase in learners exchanges.

And at last, as a result of cultural integration, appears so called transcultural approach, which is the youngest one among all other approaches and rather perspective.

*The transcultural approach* takes as its point of departure the interwoven character of cultures as a common condition for the whole world: cultures penetrate each other in changing combinations by virtue of extensive migration and tourism, world wide communication systems for mass and private communication, economic interdependence, and the globalization for the production of goods.

The transcultural approach focuses on the life of individuals and groups in contexts characterized by more or less cultural and linguistic complexity: television channels, the city streets, the multicultural classroom, the supermarket -situations where the target language is used, but in such a way that learners also become aware of other languages being used (English in Germany, French in Britain, etc.). The teaching deals not only with the traditional target countries, but also with other countries, areas or cultural contexts, if this may contribute to language learning.

But in spite of the fact that the transcultural approach is very perspective, it is still not so widely used in the world (in general)

and in our country (in particular) as the intercultural approach, because it needs a lot of extra means to be effective. The foreign-cultural approach is almost forgotten today and the multicultural approach has quite a big number of places, which are not worked out yet, and that is why practical use of this approach is limited and is done mainly with the experimental purposes.

Understanding of content of the cultural approach has changed dramatically from the times when it was firstly mentioned in different scientific magazines and when it was firstly used at schools till nowadays. Its content broadened greatly and as a result of this broadening appears one substantial question: what are the bounds of content of the cultural approach, i.e. what “cultural information/facts” we should include into it and what not. This question (in original: what do you understand by the word “culture”) was asked to a number of foreign language teachers [7: 252] and the results were as follows: some teachers gave a definition of culture that associated culture with a country or people or society, that is, a nationally oriented definition, for example: “Culture is what people do – the way of life of people”, and “The geography of the country – ways of life and customs, tourist attractions” (17%). Very few teachers made explicit an understanding of culture that associated it with more than one society, for example: “Everything related to life and ways of living in the country concerned, and to its relationships with the rest of the world” (17%), and: “Communicating and being together. From German Sauerkraut to the European history of religion, and all that is in between” (51%). And very few mentioned cultural diversity within one country, for example “A group’s work, art, customs, values, and language” (12%). A very small percentage of teachers expressed themselves in a more general way in relation to this categories, but no awareness of cultural diversity or complexity was explicitly expressed, for example: “Daily life – how people live together – social conditions – religious conditions – holidays and festivals” (3%).

So, as we can see, data represented above, gives us somewhat alarming signal that some teachers, who use the cultural approach in the process of foreign language teaching do not really understand its content or understand it partly. Teachers are not to be blamed for that, because the content of the cultural approach constantly undergoes various changes and these changes happen so often that it is difficult to follow them.

In our article we offer the definition of the content of the cultural approach, which includes the latest data and, to our

mind, represents the cultural approach content most brimfully. Analytically, we can differentiate between the following four primary cultural dimensions [5]:

(i) **Patterns of thought** – common ways of thinking, where thinking includes factual beliefs, values, norms, and emotional attitudes.

(ii) **Patterns of behavior** – common ways of behaving, from ways of speaking to ways of conducting commerce and industry, where the behavior can be intentional/unintentional, aware/unaware or individual/interactive.

(iii) **Patterns of artifacts** – common ways of manufacturing and using material things, from pens to houses (artifact = artificial object), where artifacts include dwellings, tools, machines or media. The artifactual dimension of culture is usually given special attention in museums.

(iv) **Imprints in nature** – the longlasting imprints left by a group in the natural surroundings, where such imprints include agriculture, trash, roads or intact/ruined human habitations. In fact, “culture” in the sense of “growth” (i.e. a human transformation of nature) gives us a basic understanding of what the concept of culture is all about.

Thus, the cultural approach includes the following stages:

**KNOW WHAT:** what individuals believe to be true: their political and religious philosophies, their “theories” of disease, education, physics, child bearing, hunting, history, geography, etc. (relative permanent background knowledge);

**KNOW OF:** current events and preoccupations: what is going on in the society in question (relatively ephemeral background knowledge);

**KNOW HOW:** skills and competencies: how to act, how to behave appropriately (how to use the telephone, dance, choose a spouse) and how to speak (how to “thank, greet, tell a story, address a superior...”), i.e. communicative competence.

The nature of competence is that it is proved only in unity with human values, i.e. in case of deep personal interest in the given activity. Thus, values is the foundation of any kind of competence.

Values take on social sense, carry out motivation impact on consciousness and behaviour only when they are deeply realized and accepted by personality. Value studies must become an inseparable part of work for the formation of communicative competence in foreign language teaching/learning.

We distinguish three interwoven phases of value studies in the process of competence formation: 1) acquaintance with values and

learning them; 2) changing of personality on the basis of values; 3) practical use of values, projecting.

The first phase reflects cognitive side of the process. We suggest the examples of exercises used to teach learners to classify and identify different values. The next one contains the list of behaviours. In the underlined space preceding each of them, put a “U” if you think the behavior is universal, “C” if it is cultural (characteristic of a nation), or “P” if it is personal.

<i>Respecting older people.</i>	<u>U</u>
<i>Wearing white mourning robes for 30 days after the death of your mother.</i>	<u>C</u>
<i>Being wary of strangers.</i>	<u>P</u>

The aim of the following exercise is to discover cultural values through proverbs. Here are some proverbs often used in English-speaking countries. Next to each proverb write the cultural value that you think the proverb teaches.

<b>Proverbs</b>	<b>Values</b>
<i>A penny saved is a penny earned.</i>	<i>Thrift or economy</i>
<i>A stitch in time saves nine.</i>	<i>Punctuality</i>
<i>Good fences make good neighbours.</i>	<i>Privacy</i>

Another way to extend this activity is to ask learners to write down any other proverbs they know in English, and to explore the values that the proverbs express. Teacher can also ask to make up a list of proverbs from their own culture and then present their lists (and the values expressed through them) to the class. Learners can compare and contrast the values expressed with the values expressed in English-language proverbs.

Use of value studies gives a perfect opportunity to familiarize learners with traditions, customs of the target country, to teach them to behave and act accordingly to the accepted norms, etc. Besides, knowledge of the foreign country’s values leads to better understanding of learners’ own culture, develops their empathy and teaches them to accept things and views different a lot from those ones which are common in their native country.

*Sociolinguistic competence* is considered to be an aspect of intercultural competence and concerns rules of style, directness, appropriateness and register, and socio-pragmatic rules and conventions covering turn-taking and politeness conventions. It consists of linguistic and non-linguistic components [3: 8].

*Linguistic component* comprises:

1) acquisition and proper usage of non-equivalent (e.g. Miss, Mister, mass media, tower, sandwich) and background (e.g. church, tea, town etc.) lexis;

2) awareness of the socio-cultural conventions governing the use of the language functions (e.g. socializing and those concerning thanking and apologizing, making requests, accepting and declining, opening and closing conversation etc.).

*Non-linguistic component* includes the following wide categories of information about the foreign society, expressed implicitly and explicitly:

1) the spheres of activity and consciousness of the people (subjects of conversations, norms and values);

2) verbal and non-verbal interaction (body language, nature of social relationships, genre and generation roles);

3) explicit information about English speaking countries (historical, geographical, contemporary, social, etc.).

*Socio-cultural knowledge* is considered to be a part of general competence (knowledge of the world) and thus separate from communicative language competence.

The next component is *skills*. This component is considered to deal with the ability of learners to use the acquired socio-cultural knowledge appropriately in different situations of communication. Skills are divided into *intercultural* and *practical* [3: 9].

*Intercultural skills* include:

1) the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;

2) cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures;

3) capacity to fulfill the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations.

*Practical skills* include:

1) social skills: the ability to act in accordance with the types of conventions and to perform the appropriate routines;

2) living skills: the ability to carry out effectively the routine actions required for daily life (dressing, walking, cooking, eating, etc.);

3) vocational and professional skills: the ability to perform specialized actions (mental and physical) required to carry out the duties of (self-) employment;

4) leisure skills: the ability to carry out effectively the actions required for leisure activities (e.g. arts, crafts, sports, hobbies etc.).

Besides intercultural and practical skills there is also a group of skills which was suggested by Kerry O'Sullivan [6]. These skills include components both of intercultural and practical skills. They are as follows:

*Externalization skills:* being able to explain a cultural "position". For example: the learner is asked to decide which of the alternatives in the following pairs appropriately describes him, then "swap" and describe what it is like (or why you hold this belief):

– *I'm male. / I'm female.*

– *I believe in arranged marriages. / I believe in people selecting their own marriage partners.*

– *I'm Muslim. / I have different religion (or no religion at all).*

If learner finds this impossibly difficult then intercultural awareness may be difficult for him. He may nevertheless still be able to develop a considerable degree of skills in intercultural communication. If learner finds that he is able, to some extent, at least, to see the world in a different way, or to "be" someone else, then a very considerable degree of intercultural skill is within his reach. Also, if he finds himself saying, "Well, I don't really know. I wonder what/why...", this is great. He is in X-mode, and on his way to better intercultural communication [6:103].

*Analytical skills:* finding out what's going on. A prerequisite for developing learner's analytic skills is that he has externalization skills. Here the aim is to spot the "problem" (or potential problem) in communication situations, and analyze the possible source of those problems. For example: learner is asked to look at the dialogue and to analyze it (to say what is "wrong" here):

*A: Hi. How are you? I haven't seen you for months.*

*B: Yeah. I've been working overseas.*

*A: Oh, I see. (smiling) Gee, you look so fat!*

*B: Oh... I... Um...*

There is no language problem here, but some mismatch of values and expectations appears to occur. Culture A presumably values weight as an indicator of good health, robustness, and perhaps even prosperity – and may express this "compliment" even if the other party shows no sign of physical change at all. That is, it may be figuratively rather than literally intended. Speaker B, on the other hand, does not share this concept or "formula" and seems to have interpreted it literally. In A's culture, an increase in weight may be regarded as unattractive or a sign of lack of self-discipline. Thus, culture A has some particular goal (try to say something pleasant and positive to person he/she has not seen in quite a while) but the

way of achieving this goal leads to misunderstanding and, as a result of it, to confusion of culture B and false attitude to culture A.

*Monitoring skills:* keeping an eye on how things are going. A prerequisite for developing monitoring skills is that learner has externalization skills and analytical skills.

In the section above, the role of analysis in successful intercultural communication is stressed. This should not, however, be taken to imply that learners need to monitor every utterance they produce to receive, every gesture they emit or see, every value they encode or decode. That is impossible and unnecessary. Communication, even within one culture, is a lot of messier than people tend to think it is. Perhaps influenced by reading plays and novels and seeing dialogues on film, people may believe that communication is clean and liner, whereas transcripts of actual communication show a far more disjoint structure full of slips, overlaps and fragments. Learners monitoring of communication should generally not be at the level of word or the sentence, but rather at a “higher” level. For example: to use a computer analogy we need to subject communication to an occasional “page-view” – where we can see the overall shape of the text, but not the individual words. If we were to subject every word as it is added to a page view, we would never produce any texts. So the outcome of it is: never try to analyze every word or expression, stand “outside” your communication and try to see how it is going [6: 116].

*Communication skills:* avoiding problems and repairing problems. A prerequisite for developing communication skills is that learner has externalization skills, analytical skills and monitoring skills.

Here the main aim of learners is to avoid miscommunication (if possible) and correct miscommunication (if possible and if necessary). For example: the learner is asked to look at the dialogue and to “repair” it.

*A: And your wife, Mr. Wai?*

*B: Actually, I'm divorced.*

*A: Oh, what a pity. What happened?*

*B: Well...*

In the second utterance (*Oh, what a pity. What happened?*) A has gone for a “false” behaviour. He assumes that the topic and his approach to the topic are universally accepted. One repair strategy, sensing that the topic might not be universally open to exploration, would be to avoid comment entirely, or provide a minimal comment, such as “Oh, I see”, and move to change the topic. It also should be mentioned that sometimes there is no need to repair the situation.



*Anxiety management skills:* resolving the emotional aspects. A prerequisite for developing anxiety management skills is that learner has externalization skills, analytical skills, monitoring skills and communication skills.

Interpersonal communications, even within one tribe, can be accompanied by anxiety. When communicators are also dealing with the complexities of cultural differences, this anxiety can be even greater, especially when it involves a long-term sojourn into another culture. It has been suggested that the severity of stress levels depends on a range of factors, including previous experience, “cultural distance” (how different is the new culture), and individual personality differences. On the first contact, this anxiety is called “culture shock”, which can be defined as the confusion resulting from well-established habits no longer having their expected consequences. Research has shown that culture shock can lead to quite serious physical and psychological illness and can be quite prolonged [6: 129]. To avoid the culture shock or to relieve it the person should do the following tasks: externalize, and recognize the existence of intercultural anxiety; monitor its development; analyze its sources; (where possible) communicate your anxiety and discomfort, and declare your difficulty and uncertainty in communication; investigate the target culture(s) to establish greater knowledge; allow time and experience to help.

*Tactical skills:* knowing when to, and when not to. Developing skills (such as analytical skills and communication skills) is one thing. Applying these skills at appropriate times and in appropriate ways is quite another – and is a matter of “tactics”.

The decision-making can apply at both the micro level (for example, at the level of the individual utterance in an exchange) and at the macro (for example, in making decisions about what aspects of a culture to investigate). These are tactical decisions, which all people have to make in their own way.

More broadly, all people need to have a tactical understanding that the development of skill in intercultural communication is a process, and one that never really ceases. There is not finite set of skills, strategies, awareness, or knowledge that can be learned and then “arrived” as a perfectly competent intercultural communicator. As with any life skill, people can only move forward slowly, setting their individual agendas. It should be taken into account that successful intercultural communication lies in choosing the critical moments to make adjustments that are necessary and possible.

*Investigative skills:* A prerequisite for developing investigative skills is that learner has externalization skills and communication skills.

The cultural variability always potentially exists and is worthy of investigation. People are surrounded by rich sources of information about any particular culture (as long, of course, as they select the appropriate time and place for such “research” and choose someone with whom they have enough language in common to pursue the research). Here are some of the possibilities, with a few words of warning on how the investigation should best proceed: sometimes the “informant” will be the very person with whom learner is already communicating (and with whom he might be having some intercultural confusion); sometimes it’s necessary to turn to a third party of one’s investigations; in the absence of either of these alternatives, learner can, of course, observe, always a powerful “research tool”. He can read books about the history and culture of the target tribe, newspapers and novels, if these are accessible. Watching television and films from the target culture can also provide useful data. But sometimes these “sources” are not reliable because they “prescribe” to learner what people in that culture feel they should do – rather than what they actually do.

Ideally, learner needs to have a combination of all of the above, checking one source against another. Only with this kind of cross-checking learner can really begin to build up an accurate picture of a culture that will result in successful formation of intercultural communicative competence.

#### Literature

1. Бігунова С.А. Психологічний потенціал культурологічно орієнтованого навчання старшокласників іноземної мови: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/С.А. Бігунова. – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2008. – 19 с.
2. Першукова О.О. З історіїСафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования/В.В. Сафонова//ИЯШ. – №3. – 2001. – С.17-23.
3. Програма з англійської мови для університетів/інститутів: Проект/[С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.] – К.: Координ.-інформ. центр “Злагода”, 1999. – 185 с. – англ.
4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования/В.В. Сафонова//ИЯШ. – №3. – 2001. – С.17-23.

5. Jens Allwood Intercultural Communication // Available from: <http://sskkii.gu.se/jens/publications/docs001-050/041E.pdf>
6. O'Sullivan K. Understanding Ways: Communicating Between Cultures. A Practical Handbook/Kerry O'Sullivan. – Hale & Iremonger. – 1994. – P. 99-132.
7. Risager, Karen Language Teaching and the Process of European Integration. //Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography/ edited by Michael Byram and Michael Fleming. – Cambridge University Press. –1998. – P. 242-254.

The article investigates intercultural communicative competence which is one of the integral parts of mastering foreign language. The content of the notion “culture” is clarified. It is proved that both psychological and didactic factors are obligatory for successful formation of the given competence. The following factors are determined: cultural orientation of language teaching/learning; understanding values; sociolinguistic competence; developing skills in observing, analyzing, monitoring, tactics, investigation; ability to externalize and manage anxiety.

**Keywords:** intercultural competence, cultural approach, culture, communication, values, skills.

*Отримано: 14.10.2012 р.*

УДК 159.9

*О.І.Остапйовський*

## **Професійна ідентичність особистості: ЗМІСТ ТА ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ**

Стаття присвячена аналізу вихідних теоретичних положень, що становлять наукову основу тлумачення професійної ідентичності особистості. На основі аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених описано основні наукові підходи до вивчення професійної ідентичності особистості та визначено культурний і соціальний контекст її формування. Встановлено, що професійна ідентифікація як усвідомлення образу професійної діяльності реалізує уявлення особистості про власне майбутнє, яке є невід’ємною частиною її життєвого шляху і утворює суб’єктивний образ її розвитку.

**Ключові слова:** ідентичність, професійна ідентичність, професіоналізм, професійна ідентифікація.

Стаття посвящена аналізу исходных теоретических положений, составляющих научную основу толкования профессиональной идентичности личности. На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых описаны основные научные подходы к изучению профессиональной идентичности личности и определены культурный и социальный контекст ее формирования. Установлено, что профессиональная идентификация как осознание образа профессиональной деятельности реализует представления личности о собственном будущем, которое является неотъемлемой частью ее жизненного пути и образует субъективный образ ее развития.

**Ключевые слова:** идентичность, профессиональная идентичность, профессионализм, профессиональная идентификация.

Проблема професійної ідентичності особистості є вкрай актуальною в силу необхідності вирішення актуальних проблем ефективної професіоналізації та адаптації людини до умов професійної діяльності. Сьогодні показує, що у науковій думці не існує єдиного підходу до розуміння місця професійної ідентичності у структурі особистісної ідентичності, хоча у деяких психологічних концепціях не заперечується необхідність вживання терміна «професійна ідентичність», яку найчастіше розглядають крізь призму конкретизації поняття особистісної ідентичності [21; 22]. В той же час в дослідженні Н. Л. Іванової спростовується належність професійної ідентичності до підвиду особистісної ідентичності і наголошується на вивченні її як складової соціальної ідентичності [11].

Враховуючи те, що професійна ідентичність тісно пов'язана із належністю до певної групи, то її можна розглядати складовою соціальної ідентичності: їй притаманні усі загальні ознаки соціальної ідентичності, пов'язані із прийняттям групового членства, позитивним ставленням до нього, значенням категоризації, порівняння і т.д. З цього приводу, аналізуючи природу і сутнісні характеристики професійної ідентичності, О. Єрмолаєва зазначає, що прагнення людей до інтеграції у соціальний контекст здійснюється на основі ідентифікації з соціальними і професійно-значущими групами [6].

Професійна ідентичність є важливою якістю, яка з'являється в процесі особистісного та професійного становлення і здійснює вагомий вплив на різноманітні аспекти життєдіяльності людини. Професійна ідентичність проявляється у самосвідомості особистості, в якій прижиттєво в процесі взаємодії конструюється індивідуальне емоційно забарвлене знання власної належності

до окремої соціальної групи. Відповідно до цього знання, формується певна система цінностей та форм поведінки [9, с. 55]. Таке визначення характеризує важливість і взаємозв'язок як мінімум трьох аспектів у самовизначенні особистості. По-перше, це вирішення власне питання ідентичності «Хто я?», по-друге, це питання визначення цінностей спрямованості особистості «Який я?»; і по-третє, це відповідь, яку може дати особистість, усвідомивши перше та друге питання, «Що і як я роблю?».

Структурними складовими професійної ідентичності є: особистісний, когнітивний і соціальний компоненти [10, с. 113]. Так, особистісний компонент передбачає усвідомлення себе як спеціаліста, який здатний виконувати певні професійні функції, когнітивний – забезпечує адекватне уявлення про професійний простір, а соціальний компонент є уявленням про себе як про члена певного професійного співтовариства.

Вдале визначення професійної ідентичності, на нашу думку, дали українські вчені Г. Ложкін та Н. Волянюк [14]. Вони вважають, що професійна ідентичність є складною психічною реальністю, яка утворює своєрідний стрижень особистості професіонала і є одним з провідних критеріїв його становлення. Існує два варіанти розуміння професійної ідентичності – вузький та широкий. У першому варіанті професійна ідентичність розглядається як самосвідомість і система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. В другому – уявлення людини про своє місце в професійній групі або спільноті, якому властиві певні цінності й мотиваційні орієнтири. Професійна ідентичність є станом особистості, який задається і формується фахівцем. Професійна ідентичність властива тим людям, у яких основою ідентифікації є професійна діяльність як фактор психологічного благополуччя [2, с. 108]. Із професійним благополуччям тісно пов'язана професійна зайнятість особистості, якій притаманні певні латентні наслідки: структурованість часу, контакти поза межами сім'ї, необхідність нормативної активності, наявність цілей, визначеність статусу та ідентичності [18].

Розуміння даного феномена в сучасній вітчизняній психології демонструє різноманітні підходи, відображені у наукових доробках Ж. Вірної, Н. Волянюк, Є. Клімова, Г. Ложкіна, А. Сошовського, Ю. Поваренкова, Н. Шевченко, Є. Шнейдер та інших. На думку багатьох з них, професійна ідентичність розглядається як основна мета та результат професійної підготовки.

Зокрема, механізм ідентифікації образу «Я» з образом професіонала, на думку Ж. Вірної, є результатом дії особистісного

прийняття професії [4]. Критерієм особистісного прийняття професії можуть бути як процесуальні (якісні), так і результативні (кількісні) характеристики професійної активності людини. Для кожної професії вони набувають специфічної форми, але їм притаманні загальні особливості, які характеризуються як ознаки професіоналізації особистості. До них науковець відносить продуктивність праці, якість роботи, задоволеність результатами роботи, професійне самовизначення особистості.

У дослідженні А. Лук'ячук знаходимо цікавий аспект вивчення структури професійної ідентичності через виділення когнітивного, мотиваційного та змістового компонентів [15]. І. Остапенко пов'язує становлення професійної ідентичності із трьома рівнями особистої активності – рівнем спрямованості інтересів та ціннісних орієнтацій; рівнем узагальнення цільових установок; рівнем конкретно-дійових установок [19]. Сам феномен професійної ідентичності вона розглядає як системне утворення, яке формується у процесі соціалізації індивіда.

Узагальнюючою думкою, яка прослідковується у більшості наукових праць, є твердження про те, що процес формування професійної ідентичності відбувається лише на досить високих рівнях опанування професії і виступає як стійке узгодження основних елементів даного процесу. При цьому професійна ідентичність виконує стабілізуючу та перетворюючу функції [6]. В процесі становлення професійної ідентичності людина проходить такі етапи: довіри, автономії, ініціативності, досягнення, ідентичності, інтимності, творчості, інтеграції [23, с. 54]. В стійкому кінцевому варіанті професійна ідентичність формується на доволі високих рівнях оволодіння професією, якого людина досягає до 30-35 років. Також слід пам'ятати, що професійна ідентичність не є чимось сталим й незмінним. Повна зміна професійної ідентичності для дорослої людини можлива і реальна за відносно короткі інтервали часу. Чинниками таких змін можуть бути як безпосередньо зміна професійної діяльності, так і зміна професійного співтовариства, а також образу «Я».

В процесі успішної професійної ідентичності реалізуються як первинні, так і вторинні потреби особистості, внаслідок чого вона успішно адаптується та інтегрується у соціум. Це значною мірою сприяє професійній ідентичності, яка проявляється в усвідомленні своєї належності до певної професії і певного професійного співтовариства [23, с. 48]. Професійна ідентифікація є об'єктивною і суб'єктивною єдністю з професійною групою та справою. Водночас, як процес, пов'язаний із об'єктивним або

суб'єктивним ігноруванням цієї єдності, девальвацією професійних характеристик, призводить до професійного відчуження особистості, що як конверсива професійній ідентичності супроводжується неконструктивними проявами реалізації фахівця [17].

Найоптимальнішим варіантом вивчення професійної ідентичності є контекст її розгляду у безпосередньо професійній діяльності, яка має сенс для фахівця, і завдяки якій він отримує достатній рівень самоповаги та гідності. Формування особистості професіонала в процесі оволодіння професійною діяльністю не можна зводити до розвитку її операціональної сфери у вигляді накопичення знань, навичок і вмінь. Воно передбачає становлення складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості. Суттєву роль в цьому процесі відіграє розвиток уявлень про ті явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й розуміння соціальної значущості своєї професії. Все це входить в комплекс необхідних умов ефективного формування особистості і досягнення такого рівня розвитку професійно значущих якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які потрібні для досягнення належного рівня придатності до професійної діяльності.

Усе це дає підстави стверджувати, що професійна ідентичність передбачає функціональне і екзистенціональне об'єднання людини та професії, що виражається у розумінні своєї професії, прийнятті себе в професії й умінні добре і з користю для інших виконувати свої професійні обов'язки.

Розглядаючи професійний розвиток як неперервний процес самопроекування, на життєвому шляху особистості виділяють три стадії перебудови – самовизначення, самовираження та самореалізація [16, с.32]. Ці складні психологічні феномени людського буття дають змогу оцінити відносини людини із зовнішнім світом та іншими людьми, у них висвітлюється внутрішня суть суб'єкта професійної діяльності, його професійна свідомість і самосвідомість.

Тому професійну ідентичність можна розглядати як складовий компонент професійної свідомості, яка складається з двох взаємопов'язаних структур – внутрішньої структури, яка включає компоненти професійної раціональності, чуттєвості й волі; та зовнішньої структури, в якій свідомість розглядається як знання про професію, про вимоги до особистості в певних умовах



роботи за своєю спеціальністю; оцінювання свого місця й ролі в системі виробничих відносин, оцінювання значущості професії, процесу і результату своєї роботи; як результат перетворення самої професійної діяльності в ідеальне явище [7].

Досить часто в психолого-педагогічній літературі можна зустріти моменти опису формування професійної свідомості особистості як факту періоду вибору професії. Однак, професійна свідомість починає формуватися в процесі усвідомлення професійного шляху і функціонує протягом усієї життєдіяльності. У професійну свідомість також входять особистісно неповторні риси і особливості, пов'язані із специфікою індивідуальної життєдіяльності людини.

Специфіка професійної діяльності не тільки відображається в свідомості людини, але й може викликати її зміни, які визначають спрямованість і характер розвитку професійного динамічного стереотипу особистості – життєдіяльність людини значною мірою є професійно стереотипною, тобто в ній з'являється певне стійке ставлення до обраної професії, накопичується сукупність професійних знань, умінь і навичок. Зрозуміло, що все це накладає специфічний відбиток на життєві інтереси, вчинки та дії людини.

Стійка позитивна професійна стереотипність особистості передбачає наявність професійного покликання як «єдності суб'єктивних нахилів і здібностей до професійної діяльності, в якій особистість бачить головну форму самореалізації» [13, с. 195]. Професійне покликання підтримує й примножує індивідуальну цілеспрямованість життя людини. Особистість знає і реально відчуває, що вона обрала правильний шлях життєдіяльності, що її роль і місце в житті суспільства відповідає реальній можливості найбільш повного удосконалення і прояву своїх здібностей, реальній можливості бути найбільш корисною для суспільства і бути ним визнаною.

Професійна ідентичність є провідною тенденцією у становленні особистості як професіонала. Вона проявляється в його емоційному стані на різних етапах професійного становлення. Цей стан зумовлений ставленням людини до професійної діяльності та професіоналізації як засобу соціалізації, самореалізації, задоволення власного рівня домагань, а також ставлення до себе як професіонала. Професійна ідентичність є підструктурою професійного шляху суб'єкта і реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної ідентичності особистістю [8]. Засобом формування професійної

ідентичності є професіоналізація, результатом якої є професіоналізм.

Професіоналом вважають людину, яка оволоділа нормами професійної діяльності, професійного спілкування і здійснює їх на високому рівні, досягаючи професійної майстерності, дотримуючись професійної етики, слідуючи професійним ціннісним орієнтаціям; яка прагне зробити творчий внесок у професію, збагачуючи досвід професії; яка прагне і вміє викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, сприяє підвищенню ваги й престижу своєї професії у суспільстві, гнучко враховує нові запити суспільства до професії [12, с.254].

С. Дружілов професіоналізм розглядає як особливу здатність людей систематично, надійно і ефективно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. Поняття «професіоналізм» передбачає опанування професійною діяльністю у відповідності зі стандартами, які існують в суспільстві. Людина формується як професіонал в процесі спеціальної підготовки і тривалого досвіду роботи [5]. Критеріями професіоналізму особистості є професійна продуктивність; професіональна ідентичність; професійна зрілість.

Саме критерій професійної ідентичності характеризує значущість для людини професії і професійної діяльності як засобу задоволення своїх потреб і розвитку індивідуального ресурсу. Він оцінюється суб'єктивними показниками, включаючи задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою. Професійна ідентифікація людини відбувається шляхом співвідношення інтеріоризованих моделей професії з професійною Я-концепцією.

Професійна Я-концепція включає уявлення про себе як члена професійного співтовариства, носія професійної культури, у тому числі певних професійних норм, правил, традицій, властивих професійному співтовариству. Р.Бернс з цього приводу стверджує, що Я-концепція сприяє досягненню внутрішньої узгодженості індивіда, визначає інтенсифікацію досвіду та виступає джерелом очікувань [1].

Вивчаючи механізми саморегуляції поведінки на особистісному рівні, М. Боришевський підкреслює роль сформованої Я-концепції у забезпеченні почуття ідентичності, самототожності людини. Саме почуття ідентичності уявлень про себе протягом більш-менш тривалих життєвих періодів дає змогу людині розмежувати «Я» і «не-Я», що є важливим моментом, з яким пов'язані такі детермінанти саморегуляції поведінки, як особистісна відповідальність, обов'язок, почування соціальної причет-

ності, узгодження власних бажань з інтересами оточення. Крім того, почуття ідентичності імпліцитно містить у собі можливість усвідомлення індивідом змін, які відбуваються у ньому самому, що виявляє діалектичну єдність таких протилежностей, як мінливість і сталість [3].

Професійна ідентичність вимагає прийняття людиною певних ідей, переконань, правил поведінки, які поділяються окремими членами та професійним співтовариством в цілому. За відсутності професійної ідентичності має місце професійний маргіналізм, ознаками якого є зовнішня формальна причетність до професії, внутрішнє неприйняття професійної етики і цінностей як в плані ідентичності самосвідомості, так і у поведінці людини, яка характеризується діями, що суперечать професійній етиці [7].

Загалом зміну ідентифікаційних характеристик зумовлює професійний досвід [21]. Професійний досвід як складова індивідуального досвіду включений в особисте поле життєствлення людини. Це специфічна форма усвідомлення можливості ціннісного та відповідального ставлення людини до власної життєдіяльності через включення її у професійну діяльність, що вимагає вироблення певного ставлення до неї через усвідомлення своєї професійної ролі, здібностей і нахилів, розуміння сутності професійних вимог, що ставляться до особистості під час професійного навчання або професійної діяльності. При цьому зміст професійного досвіду реалізується не тільки у пізнавальній сфері, а й в самій практиці реального життя і для цілей цього життя. Він надає суб'єктивної міцності, впевненості й чіткої спрямованості усім актам життєдіяльності, адже професійний досвід є потужним регуляційним засобом життєвої самореалізації особистості.

Отже, основним критерієм становлення особистості професіонала є професійна ідентичність, яка передбачає функціональне й екзистенціональне об'єднання людини та професії. Узагальнення змісту професійної та особистісної ідентичності у низці праць уможливило визначення її структури у складі таких компонентів: *когнітивний* – система знань і уявлень про себе як особистість і професіонала, про особливості професійної діяльності фахівця в обраній галузі, її цілі, засоби, професійна та особистісна обізнаність; *емоційно-ціннісний* – ціннісне осмислення професійного, особистісного і соціального ідеалу, емоційно-ціннісне ставлення до життя, професії, професійної діяльності, до споживачів послуг, себе як професіонала; *світоглядний* – система професійних ціннісних орієнтацій, цілей, ідеалів, мотивів, на-

становлень, переконань, яких майбутній фахівець дотримується в житті і професійній діяльності, а також міфи, архетипи, що визначають його мислення і діяльність; *професійно-мотиваційний* – бажання втілювати професійний, життєвий і соціальний ідеали, професійні та життєві очікування, плани і перспективи, оцінка можливих стратегій професійного шляху, професійні й особистісні якості, професійні уміння, соціальний та професійний досвід, зокрема досвід творчої діяльності, самореалізація, прагнення до виконання професійної діяльності на високому рівні майстерності, до високих результатів професійної діяльності і успішності в різних царинах [20].

Зміст структурних компонентів чітко демонструє, що перші три компоненти визначають професійно-особистісну позицію, четвертий – індивідуальний стиль професійної діяльності і стиль життя.

Професійна ідентифікація як результативна характеристика професійного досвіду є формою мотиваційного контролю і регуляції конкретних дій та психічних станів, які пов'язані з індивідуальними психологічними відмінностями. Професійна ідентифікація як усвідомлення образу професійної діяльності реалізує уявлення особистості про власне майбутнє, яке є невід'ємною частиною її життєвого шляху та утворює суб'єктивний образ її розвитку. Слід зазначити, що своїм змістом професійна ідентифікація охоплює не тільки теперішнє, але й віддалене майбутнє у його бажаних і очікуваних аспектах.

#### Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : [учеб. пособие для вузов] / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511с.
3. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / М. И. Боришевский // Психологические особенности самосознания подростка. – К. : Вища школа, 1980. – С. 5–38.
4. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
5. Дружилов С. А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека / С. А. Дружилов // Ползуновский вестник. – 2004. – №3. – С. 200–208.

6. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма / Е. П. Ермолаева // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19. – №4. – С. 51–59.
7. Ермолаева Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда / Е. П. Ермолаева // Психол. журнал. – 2001. – Т.22. – №5. – С. 69–78.
8. Ермолин В. В. Предпосылки формирования профессионального призвания / В. В. Ермолин. – РнД, 1974. – 165 с.
9. Иванова Н. Л. Самоопределение личности в бизнесе: монография / Н. Л. Иванова. – М.-Ярославль : Изд-во: МАПН – «Аверс-Плюс», 2007. – 204 с.
10. Иванова Н. Л. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности: монография / Н. Л. Иванова, Е. В. Колева. – Ярославль, 2003. – 132 с.
11. Иванова Н. Л. Структура социальной идентичности: проблема анализа / Н. Л. Иванова // Психол. журнал. – 2004. – Т.25. – №1. – С.52–60.
12. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психол. труды / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
13. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
14. Ложкін Г. В. Професійна ідентичність в контексті маргіальної поведінки суб'єкта / Г. В. Ложкін, Н. Ю. Волянчук // Соціальна психологія. – № 4 (30). – 2008. – С. 120-132
15. Лук'яничук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації педагогічного профілю / А. М. Лук'яничук [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/avtor/statti/lukiyanchuk\\_a.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/avtor/statti/lukiyanchuk_a.htm).
16. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Речь, 1996. – 309 с.
17. Мищенко Т. В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности / Т. В. Мищенко // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества в России. – Ярославль, 2003. – С. 168-176.
18. Мучински П. Психология. Профессия. Карьера / П. Мучински; [пер. с англ. В. Белоусов]. – [7-е изд.] – М. ; СПб. : Питер; Питер-Принт, 2004. – 538 с. (Серия «Мастера психологии»).
19. Остапенко І. В. Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності / І. В. Остапенко //

- Українська психологія: сучасний потенціал [в 3-х т.]. – К. : ДОК-К, 1996. – Т. II – С. 294–299.
20. Панфилова М.Ф. Профессиональная идентификация будущих менеджеров по туризму в контексте проектирования их профессионального будущего / М.В. Панфилова // Развитие образовательных процессов в условиях России: история и современность: Межвуз. сб. науч. ст. / [под ред. проф. Р.А. Галустова]. – Армавир: Армавирский гос. пед. ун-т, 2006.
  21. Поваренков Ю. П. Профессионализация и жизненный путь личности / Ю. П. Поваренков // Проблемы социальной психологии XXI столетия. – Ярославль, 2001. – Т. 2. – С. 259–272.
  22. Поваренков Ю. П. Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – №12. – С. 79-85.
  23. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

This article analyzes the source of theoretical positions that make the interpretation of the scientific basis of the professional identity of the individual. Based on the analysis of domestic and foreign research, scientists describe major scientific approaches to the study of professional identity of the person and identify cultural and social context of its formation. It is found that professional identity as awareness of professional image representation implements individual's own future, which is an integral part of her life's journey and creates a subjective image of its development.

**Keywords:** identity, professional identity, professional, professional identification.

*Отримано: 4.10.2012 р.*

## **Роль внутрішнього мовлення в розвитку психологічної культури спілкування у майбутніх психологів**

У статті розглянуто, теоретично та експериментально обґрунтовано роль внутрішнього мовлення в розвитку психологічної культури спілкування у майбутніх психологів. Відмічено позитивну динаміку розвитку психологічної культури спілкування за показниками когнітивного, комунікативного та особистісного компонентів, які включали гнучкість мислення, аргументованість думки в діалозі, глибоке внутрішньомовленнєве продумування ходу діалогу, експресивність в діалозі, емоційну стійкість, самоконтроль та саморозвиток себе як психолога фахівця.

**Ключові слова:** культурологічно орієнтований навчальний діалог, діалогічна стратегія навчання, професійне становлення, діалогічне спілкування, суб'єкт-суб'єктні відносини в спілкуванні, розвиток внутрішнього мовлення в діалозі.

В статье раскрыто, теоретически и экспериментально обосновано роль внутренней речи в развитии психологической культуры общения у будущих психологов. Отмечено положительную динамику развития психологической культуры общения показателями когнитивного, коммуникативного и личностного компонентов, включающих гибкость мышления, аргументированность мнения в диалоге, глубокое внутреннечеречное продумывания хода диалога, экспрессивность в диалоге, эмоциональную устойчивость, самоконтроль и саморазвитие себя как психолога-специалиста.

**Ключевые слова:** культурологически ориентированный учебный диалог, диалогическая стратегия обучения, профессиональное становление, диалогическое общение, субъект-субъектные отношения в общении, развитие внутренней речи в диалоге.

**Постановка проблеми.** Професійне становлення майбутнього психолога як суб'єкта діалогічного спілкування та формування його психологічної культури значною мірою обумовлено розвитком внутрішнього та зовнішнього мовлення, що сприяє формуванню культурологічно орієнтованого навчального діалогічного спілкування, мотивів культури мислення, мовлення, спілкування, почуттів та поведінки. Проблема мало розроблена особливо у зв'язку з впровадженням в систему навчання у ВНЗ діалогічної стратегії навчання та розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин у спілкуванні.



**Актуальність проблеми.** Однією з найактуальніших проблем професійного становлення психолога є формування його психологічної культури як цілісного новоутворення в процесі фахової підготовки. У свою чергу психологічна культура є складником культури особистості. Оскільки людина усвідомлює себе неповторною й автономною особистістю, органічно вплетеною в систему професійної та суспільної культури, сприяння становленню і розвитку культури особистості має бути провідною метою гуманізації освіти і професійної підготовки фахівця.

Психологічна культура формується як стихійно, так і завдяки цілеспрямованим впливам на особистість. Одним із них є спеціально організоване навчальне діалогічне спілкування викладачів і студентів, що забезпечує розвиток особистості майбутнього студента та підвищення рівня його самосвідомості в процесі професійного становлення.

Методологічним підґрунтям нашого теоретичного дослідження, побудови констатувального та формувального експериментів є діалогічно-культурологічний підхід в освіті, концептуальні варіанти якого активно розробляються в сучасній вітчизняній психології та педагогіці (Г.К. Радчук, Т.Д. Щербан та ін.).

Втім, як зазначає ряд провідних сучасних психологів і педагогів, культурологічно орієнтованим має бути весь освітній процес; не випадково зараз розвивається культурологічна модель освіти, спрямована на особистість, на становлення творчого фахівця, розвиток його внутрішнього та зовнішнього мовлення як основи діалогічного спілкування.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали принципи системного підходу до аналізу психічних явищ (Б.Ф. Ломов, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, Г.О. Балл), особистісну орієнтацію навчального процесу в підготовці висококваліфікованих фахівців психологів (С.Д. Максименко, Г.С. Костюк, Г.О. Балл, В.А. Семиченко); діалогічний підхід до процесу особистісного та професійного становлення (М.М. Бахтін, М. Бурбер, Г.О. Ковальов, Т.О. Флоренська).

Метою даної статті є визначення ролі внутрішнього мовлення в розвитку у майбутніх психологів психологічної культури спілкування, показати ефективність різноманітних форм культурологічно орієнтованих навчальних діалогів як умови фасилітації професійного становлення майбутніх психологів.

**Аналіз психологічних досліджень по проблемі.** Засвоєння студентами майбутніми психологами системи культурологічно

орієнтованих навчальних діалогів, психологічна та інформаційна готовність майбутніх психологів до діалогічної форми спілкування, розвиток нових форм спілкування, поведінки, культури дискомфорту в спілкуванні, подолання негативних звичок в спілкуванні, розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин пов'язано з вивченням психологічної літератури по проблемі діалогу та професійної особистісної підготовки майбутнього фахівця.

Як відмічали у своїх працях вчені [2, 4, 8, 15], зовнішнє спілкування складається з діалогів, які продумані у внутрішньому плані, усвідомлені собі самому та вимовлені у зовнішньому плані. Але бувають і внутрішні діалоги з уявним співбесідником, точніше з його образом у своїй свідомості за М.М. Бахтіним – «інший для мене», з самим собою, точніше з образом себе в своїй свідомості («Я для себе»). М.М. Бахтін розглядає монолог як підвид діалогу, оскільки кожний монолог є реплікою великого діалогу. Він по-особливному розглядає співвідношення внутрішнього та зовнішнього діалогу, бо діалектика відношення зовнішнього та внутрішнього важлива тема в дослідженні М.М. Бахтіна, коли він описує діалоги з нереальною особистістю, а з суб'єктивним образом цієї особистості, її сутністю свідомості. Важлива потреба людини вести діалоги внутрішні і зовнішні лежить в основі мислительно-мовленнєвого розвитку особистості в процесі професійного становлення. І в цьому процесі первинним є вміння вибудовувати діалог у внутрішньому плані, оскільки він передує зовнішньому діалогу [4].

Вміння побудувати діалогічне спілкування пов'язано з певним розвитком у майбутнього психолога внутрішнього мислення, мовлення як першооснови в подальшому зовнішньомовленнєвому діалозі, тобто спочатку внутрішньомовленнєвому промовлянні. Як показують дослідження Б.Г. Ананьєва, Б.Ф. Баєва, Л.С. Виготського, О.О. Леонтьєва, О.Р. Лурії та інших [1, 2, 7, 10], що в мовленні є скритий період (етап) осмисленого процесу говоріння (внутрішнє промовляння), що приводить до наступного зовнішнього говоріння. О.Р. Лурія, вважає, що етап замислу майбутньої фрази діалогу виконує роль внутрішньої динамічної схеми майбутнього мовленнєвого висловлювання.

За спостереженням А.М.Соколова мовленнєвомоторні імпульси процесів внутрішнього мовлення завжди хоч на долі секунди випереджують вимовляння слів в зовнішньому мовленні. Чітке визначення етапу, що передує зовнішньому мовленню знаходимо в роботах О.О. Леонтьєва, який кваліфікує цей етап як етап «внутрішнього програмування». Ці процеси, що передують

зовнішньому мовленню і наступні за ним сприймання, як правило, безпосередньо не спостерігаються зовні. В цьому сенсі вони являються «внутрішніми» і мовленнєвими, тобто підходять під категорію внутрішнього мовлення. Це, як відмічали вказані вище психологи, можна назвати внутрішнім ланцюжком мовленнєвого механізму. Завдяки цьому відкриваються основні загадки людського мовлення: здатність виражати і сприймати смисл мовленнєвого висловлювання, підпорядкованість мовним і мовленнєвим правилам, її репродуктивно-продуктивний чи творчий характер [10,11,15].

У теорії Л.С. Виготського внутрішнє мовлення зближено з егоцентричним мовленням. Обидва види мовленнєвого висловлювання мають спільне генетичне коріння, яке виявляється в тому, що внутрішнє мовлення приходить на зміну егоцентричному мовленню, виникнення внутрішнього мовлення, мовлення про себе. Важлива особливість внутрішнього мовлення за Л.С. Виготським це її синтаксис, фрагментарність, скороченість, згорнутість висловлення в порівнянні з зовнішнім мовленням. Згорнутість внутрішнього мовлення пов'язана з іменниками, дієсловами, які можуть бути опущені в процесі внутрішнього мовлення. У внутрішньому мовленні тема внутрішнього діалогу завжди відома тому, хто говорить. Згорнутість чи скороченість внутрішнього мовлення стосується і її фонетичної сторони. Скороченість внутрішнього мовлення проявляється в її предикативності і редуцированості промовляння, синтаксис і фонетика зводяться до мінімуму, а на перший план виступає значення слова і смислове значення фрази, яка формулюється. Таким чином, у внутрішньомовленнєвому висловлюванні смисл домінує над значенням. Це призводить до об'єднання слів і їх злиття, так утворюються, так звана, аглютинована єдність. Головне навантаження несуть поняття чи корені слів, в результаті чого ці аглютинації стають зрозумілими. Зовнішньомовленнєве висловлювання – це процес перетворення думки в слово, його матеріалізація та об'єктивація [7, 8, 13].

Отже, мовленнєво-мислительний процес, як вказували вищезгадані автори, проходить три етапи: семантичний етап (початковий), внутрішньомовленнєвий і етап зовнішнього мовлення. Під час промовляння виникає перехід від внутрішнього етапу до зовнішнього, при сприйманні і розумінні мовлення іншої людини – обернений рух, від зовнішнього мовлення до внутрішнього. До проблеми внутрішнього мовлення звертався Б.Г. Ананьєв, який зазначав, що поняття «внутрішнє мовлення» і «внутріш-

не промовляння, говоріння» – не тотожні поняття. Внутрішнє мовлення кваліфікував, як не диференційований і не повністю усвідомлений мовленнєвий стан, із якого виростає внутрішнє говоріння. Ось чому, як зазначав Б.Г. Ананьєв внутрішнє говоріння чи промовляння є завершальною фазою цілісного процесу внутрішнього мовлення. Етап внутрішнього мовлення, за Б.Г. Ананьєвим будується на основі різних сенсомоторних механізмів. Також М.І. Жинкін відмічав, що внутрішнє мовлення може в залежності від умов запам'ятовування інформації, предметів і їх зв'язків використовувати різні сенсорні знаки: зорові, слухові, рухові, нюхові. Внутрішнє мовлення на відміну від зовнішнього, не має граматичних правил, лексико-граматичних засобів, алфавіту лексики – це суб'єктивна мова, мова-посередник за допомогою якої переводиться у зовнішнє мовлення. В діалогому спілкуванні використовується і зовнішнє, і внутрішнє мовлення [8, 15].

Діалогічне спілкування, на думку М.І. Жинкіна, передбачає зв'язок партнерів – те, що ототожнюється однією стороною і диференціюється іншою стороною. Поняття внутрішнього мовлення тісно пов'язано з поняттям універсального кода, який став посередником не тільки між мовою і інтелектом, між усним і письмовим мовленням, але й між національними мовами.<sup>1</sup>

Як зазначав М.І. Жинкін, мета мовлення полягає в тому, щоб відображувати предмети навколишньої дійсності і тим самим керувати діями людини, її поведінкою. Саме цей момент має для нашого дослідження першочергове значення, оскільки в цих словах дослідника ми вбачаємо зв'язок мовлення і поведінки людини, культури спілкування, культури діалогу і культури мислення, що є важливим в професійному становленні фахівця [8, 15, 16].

Отже, в усіх випадках зовнішнє мовлення потребує пошуку нових засобів вираження в діалозі, щоб була досягнута допустима єдність мовлення і поведінки. Це положення є вихідним в побудові нашого формувального експерименту, оскільки з нього витікає виникнення механізму регулювання інформації і регулювання дій, поведінки. Внутрішнє мовлення трактується як центральний ланцюжок системно організованого процесу діалогічного спілкування, процесу мовлення. В кожного партнера діалогу в механізмі мовлення виділяються три принципово важливі частини, що можуть бути названі блоками мовленнєвого механізму: а) блок сприймання мовлення; б) її мовленнєвого

висловлювання; в) центральний внутрішньомовленнєвий. Два перших блоки мають зв'язок з зовнішнім світом. Щоб організувати зовнішнє мовлення та діалогічне спілкування за вимогами лексико-граматичних та інтонаційних засобів мовлення, культури спілкування і поведінки, необхідний спеціальний інтегративний процес, якому властиві нейрофізіологічні структури, що формуються в мозку людини при засвоєнні лексико-граматичних засобів вираження мовленнєвого висловлювання в діалозі.

**Виклад основного матеріалу статті.** На основі анкетування та експертних оцінок було виявлено три типи особистості студентів-майбутніх психологів. Пояснювальний тип особистості характеризувався тим, що студенти самокритично аналізували особистісні якості, якими повинен володіти психолог. На першому курсі виділено 20,2% студентів цього типу особистості, на другому – 30,3%, на третьому – 35,2%, на четвертому – 45,4% і на п'ятому – 65,1% студентів.

Констатувальний тип особистості характеризувався тим, що студенти в анкетах обмежувались перерахуванням деяких особистісних якостей психолога без їх ґрунтового аналізу. На першому курсі до цього типу особистості було віднесено 60,4%, на другому – 45,3%, на третьому – 35,8%, на четвертому – 20,4%, на п'ятому – 15,2% студентів.

Змішаний тип особистості характерний тим, що студенти намагалися обґрунтувати професійно важливі якості психолога і уособлювали перехідний від констатування до самоаналізу тип особистості. Так, до цього типу особистості на першому курсі було віднесено 19,4%, на другому – 24,4%, на третьому – 29,2%, на четвертому – 34,2%, на п'ятому – 19,7% студентів.

Пояснювальний тип особистості в професійній підготовці психологів починає домінувати на старших курсах, а констатувальний тип виявлено переважно на молодших курсах, коли ще недостатньо сформована культура професійного становлення майбутнього фахівця.

За результатами експертних оцінок та анкетування були виділені структурні компоненти професійної психологічної культури (табл 1).

Результати експертного аналізу показали, що студенти не готові до творчого діалогу, не володіють достатньою інформацією про продуктивне спілкування, у них недостатньо сформовані особистісні якості, а їх спілкування будувалося на основі взаємодії «суб'єкт-об'єкт» і носило репродуктивний характер.

Таблиця 1

## Показники професійної психологічної культури (за результатами анкетування студентів-психологів, %)

Структурні компоненти професійної психологічної культури	Розподіл за курсами				
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
I. Когнітивний компонент (культура мислення)	30,2	40,4	50,4	60,2	70,1
II. Комунікативний компонент (культура спілкування, мовлення)	28,3	28,4	48,7	57,4	68,3
III. Особистісний компонент (розвиток самосвідомості професійної культури поведінки)	41,5	41,2	55,6	60,2	65,2

Процедура проведення формувального експерименту на I етапі полягала в тому, що майбутнім психологам пропонувалась ситуація психологічної взаємодії, яку необхідно було уявити і продумати і написати діалог між партнерами спілкування.

Так, введення протилежного персонажа, що включає необхідність розгортання внутрішнього і зовнішнього діалогів, зіткнення обох позицій в діалозі виражає відношення персонажів один до одного, є адекватною моделлю реального зовнішнього діалогу, реалізацію самовідношення особистостей, культури спілкування і поведінки.

Щоб проілюструвати процес створення студентами майбутніми психологами власних внутрішніх діалогів, наведемо приклад.

Тема діалогічного спілкування на занятті «Вікова психологія» (II курс).

- Як називається наука, яка вивчає процес розвитку психічних функцій та особистості протягом життя?
- Чому? Аргументуйте свою думку.
- Хто є засновником культурно-історичної концепції розвитку психічних функцій?
- Чому. Аргументуйте свою думку.
- Який метод найбільш ефективний в дослідженні малюків, чому?
- Хто розглядав розвиток особистості як процес інтеграції в різних соціальних групах, в чому полягає цей процес?
- Як ви розумієте психологічний механізм переходу із зовнішнього у внутрішній план дії, в чому він полягає?

Приклад діалогу з предмета «Теоретичні і методологічні проблеми психології» (V курс):

Тема «Редукціоністська методологія в зарубіжній психології» (V курс).

- Як називається зведення вищих рівнів розвитку психіки до більш низьких, спрощених?
- В чому полягає редукціоністська методологія?
- Хто притримувався погляду, що психіка це сукупність електронів і протонів?
- Що необхідно висунути експериментатору перш ніж перейти на теоретичний чи практичний рівень дослідження?
- Як називається метод дослідження шляхом створення моделі психічного процесу?
- В чому полягає метод моделювання?
- Що таке соціальна та біологічна обумовленість психічного розвитку?
- Охарактеризуйте різні погляди цієї обумовленості.
- На якому принципі природничо-наукової методології ґрунтується залежність психічного розвитку від різних факторів.
- В чому він полягає. Його сутність.
- Один з механістичних поглядів, в якому визначається існування об'єктивного світу, що нібито створений трансцендентальним розумом, називається....
- В чому його сутність і твердження?
- Охарактеризуйте і назвіть одну з найважливіших категорій психології, сукупність якостей якої набуті в процесі предметної діяльності, спілкування, навчання, виховання і характеризує міру представленості суспільних відносин в індивіді.
- Охарактеризуйте напрямок зарубіжної психології, що використовує пояснення складних психічних явищ принципом цілісності образу.
- В чому полягає напрямок в зарубіжній психології де знання про психічне виникли на основі передчуття, передбачення.

Існує багато способів, як почати діалог. Так, у своїй роботі І.М. Юсупов [19] пропонує чотири прийоми для початку діалогу: *метод зняття напруженості*, що дозволяє скоротити дистанцію відчуженості. Для цього партнеру спілкування можна запропонувати прямий чи непрямий комплімент, тепле слово, заохочення, зацікавлення; *метод «зачепки»*, що дозволяє увійти в контакт з потенційним співбесідником, використання порівняння, цікавого випадку, особисте зацікавлення проблемою;



*метод стимулювання* уяви, що сприяє позитивному результату в побудові діалогу, його логіки, фантазії, нетрадиційне вирішення проблеми; *метод прямого підходу*, тобто лобової атаки, з'ясування коротко проблеми з якою звертається інша людина до фахівця – психолога, перехід від загальних питань до часткових, конкретних.

Для психологічної підготовки студента до діалогу і внутрішнього його продумування давались поради і час, протягом якого він повинен був підготуватись.

Під час діалогічного спілкування необхідно старатись поставити себе на місце партнера спілкування, зацікавитись ним, виявити чуйність і увагу до думки та інтересів партнера спілкування, намагатись вникнути в проблему партнера спілкування, дати співбесіднику можливість висловитися і тільки тоді починати розмову в колі його інтересів. Треба намагатись бути благодатним слухачем, не перебивати діалог іншого, свій діалог краще розпочати з звернення за порадою, в стадії встановлення контактів необхідно, щоб мовленнєві висловлювання були зрозумілими, короткими, не заплутаними, змістовними, чіткими та інформативними. Спочатку сформулюйте думку і мовленнєве висловлювання про себе, в плані внутрішнього мовлення, а потім і зовнішнього мовлення. Краще звертатись до співрозмовника по імені і по батькові, на «Ви», що скорочує дистанцію до встановлення позитивних взаємин в процесі спілкування і сприяє відкритості, довірливості в партнерському діалозі, стосунках.

В умовах культурологічно орієнтованого навчального і тренінгового діалогів в професійному становленні студентів майбутніх психологів визначились наступні моменти:

- вироблення комунікативних умінь, когнітивних та особистісних якостей аргументувати свою думку, свої висловлювання, вести діалог;
- пошук логіки діалогу, аргументів: доводів, продумування плану і ходу вирішення психологічної задачі, проблеми, вміння висловити свою соціальну та особистісну позицію;
- здійснення психологічної внутрішньої підготовки до діалогу, розвиток внутрішнього мовлення, мислення, пошук доказів, аргументації;
- особливості навчальних та тренінгових діалогів полягають в тому, що розвиваються комунікативні здібності, розуміння партнера спілкування, його точки зору, повага до партнера діалогічного спілкування, також особистісні якості, вміння до самоконтролю в процесі діалогу, спілкування,

саморегуляції, самокерування та самопізнання, самовдосконалення через пізнання точки зору іншої людини.

В процесі контрольного етапу дослідження студенти відмічали:

- Здається, що діалог з викладачем і однокурсниками був і раніше, але це був діалог з використанням завчених фраз, теорій, а своєї думки майже не було.
- Проведення діалогу культур вимагає від нас значно більше часу підготовки, обдумування, пошуку аргументів, вміння висловити свою думку, але це дуже цікаво, це розвиває нас як фахівців, розвиває вміння відстоювати свою соціальну позицію як психолога, як особистості, як професіонала.
- Ми почали вперше в такому діалозі замислюватись над психологічною проблемою, перебороти свою пасивність, млявість думки та мовлення.

**Висновки.** Отже, на основі проведеного культурологічно орієнтованого навчального діалогу можна стверджувати, що у майбутніх психологів формуються необхідні комунікативні здібності, підвищуються рівні внутрішньомовленневих висловлювань та їх зовнішніх проявів, комунікативна активність та інтенсивність діалогу, вміння аргументувати свою думку, користуватись свідомо психологічною термінологією, висловлювати свою думку, розуміти думку іншого, настрої, вміння зберігати стійке позитивне самопочуття в процесі спілкування та взаємодії з іншими; вміння аргументами, силою власної внутрішньої логіки переконувати іншу людину, демонструвати доступність і відкритість, конгруентність поведінки, оперативно надавати зворотний зв'язок, запобігати конфліктам і доцільно використовувати ту чи іншу стратегію розв'язання психологічної проблеми. Спостерігається значний розвиток культури мовлення і мислення, що виявилось в осмисленні психологічних проблем, самоаналізу якостей своєї особистості. Має місце розвиток самосвідомості в здійсненні мікро та макродіалогу, психологічного налаштування інформаційної та внутрішньо-мовленневої підготовки до діалогу, проектування в культурологічний текст своїх особистісних відкриттів, свого психологічного бачення проблеми. Підвищились показники комунікативної активності в діалозі, які раніше характеризувались дефіцитом умінь діалогічного спілкування. Відмічена позитивна динаміка розвитку психологічної культури спілкування за показниками когнітивного, комунікативного та особистісного компонентів, які включали гнучкість мислення, аргументованість

думки в діалозі, глибоке внутрішньомовленнєве продумування ходу діалогу, експресивність в діалозі, емоційну стійкість, самоконтроль та саморозвиток себе як психолога-фахівця.

### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Баев Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б.Ф. Баев. – К.: Вища шк., 1966. – 193 с.
3. Балл Г.О. Категорія культури: психолого-педагогічний аспект / Г.О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №2. – С.1 -3.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
5. Библер В.С. На гранях логики культуры: книга избранных очерков / Владимир Соломонович Библер. – М., 1997. – 440 с.
6. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высшая школа, 1996. – 176 с.
7. Выготский Лев Семенович. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
8. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 154 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Вища школа, 1989. – 254 с.
10. Леонтьев А.Н. Человек и культура / А.Н. Леонтьев. – М., 1961. – 115 с.
11. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Академия, 2003. – 295 с.
12. Максименко С.Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. / С.Д. Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 695 с.
14. Семиченко В.А. Психологія спілкування / В.А. Семиченко. – К.: «Магістр-8», 1998. – 152 с.
15. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1968. – 232 с.

16. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи / Т.Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С. 23 – 35.
17. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
18. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово: Алеф, 1993. – 414 с.
19. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 191 с.

The article examined theoretically and experimentally substantiated the role of inner speech in psychological culture of communication in future psychologists. The positive dynamics of psychological culture of communication in terms of cognitive, communicative and personal components include flexibility of thinking, argumentation of thought in dialogue, deep inner reflection speech course of dialogue, expressivity in dialogue, emotional stability, self-control and personal development of oneself as an expert psychologist.

**Keywords:** culturally-oriented educational dialogue, dialogical strategy training, professional development, dialogue communication, subject-subject relations in communication, the development of inner speech in dialogue.

*Отримано: 8.10.2012 р.*

УДК 316.655:316.776.4

*І.С.Підгірна*

## **Збагачення громадської думки: закономірності та критерії**

У статті розглядається проблема процесу збагачення громадської думки. Підкреслюється значення правильної організації обговорення актуального питання. Вказуються правила, за якими воно має проводитися. Наводяться критерії адекватності інформації, що має бути представлена при збагаченні громадської думки, та когнітивні процеси, що супроводжують розширення образу об'єкта в уявленні людей. Аналізуються об'єктивні та суб'єктивні чинники формування образу об'єкта в уяві громадськості. До об'єктивних чинників віднесено характеристики середовища та інформації, що подається, до суб'єктивних – особистісні особливості громадян.

**Ключові слова:** громадська думка, сприйняття, образ об'єкта, дискусія.

В статье рассматривается проблема процесса обогащения общественного мнения. Подчеркивается значение правильной организации обсуждения актуального вопроса. Указываются правила, по которым оно должно проводиться. Приводятся критерии адекватности информации, которая должна быть представлена при обогащении общественного мнения, и когнитивные процессы, которые сопровождают расширение образа в представлении людей. Анализируются объективные и субъективные факторы формирования образа объекта в представлении общественности. К объективным факторам относятся характеристики среды и подаваемой информации, к субъективным – личностные характеристики граждан.

**Ключевые слова:** общественное мнение, восприятие, образ объекта, дискуссия.

**Постановка проблеми.** Громадська думка належить до явищ, які доволі складно піддаються всебічному аналізу й суворому визначенню. У сучасному розумінні громадська думка трактується, відповідно до концепції Б.А. Грушина, як форма масової свідомості, у якій проявляється ставлення (приховане або явне) різних груп людей до подій і процесів у дійсному житті, що торкаються їхніх інтересів і потреб. Громадська думка виражається привселюдно й впливає на функціонування суспільства та його політичної системи. Саме можливість голосного, публічного висловлення населення з проблем суспільного життя й вплив цієї висловленої вголос позиції на розвиток суспільно-політичних відносин відбиває суть громадської думки як особливого соціального інституту. При цьому, громадська думка є сукупністю багатьох індивідуальних думок з конкретного питання, що стосується групи людей.

Громадська думка виступає формою масової свідомості, у якій проявляється ставлення різних груп людей до подій і процесів дійсності, що зачіпають їхні інтереси та потреби.

Дослідити характер ставлення людей до конкретних актуальних питань можна за допомогою спеціальних опитувань. І хоча опитування використовуються досить широко, ступінь достовірності їх результатів далека від ідеалу. Деякі люди можуть відмовлятися відповідати на запитання, що може викривляти реальну картину, якщо відповідати відмовляються переважно представники якоїсь однієї частини спектра думок. Ті, хто покладається на результати опитувань, виходять із того, що респонденти говорять правду й згодом будуть діяти у відповідності зі своїми висловленнями. Тим часом існування добре відомого феномена «імпульсивного

рішення» свідчить про те, що респонденти можуть і передумати, а отже, відступити від колись висловленої думки. Крім того, точність результатів опитування сумнівна, якщо думка громадськості з досліджуваного питання розділилася практично в рівних частках.

Важливо й те, що часто від респондентів вимагають висловити думку стосовно проблем, з якими вони недостатньо або взагалі не знайомі.

Б.З. Докторов виділяє два види емпіричної інформації, якою можна оперувати при дослідженні громадської думки. До першого виду відноситься сукупність суджень і оцінок людей, слабо знайомих із проблематикою опитування, які не замислюються над тим, про що їх запитує інтерв'юер. Другий вид впливає з першого при опитуванні інформованих респондентів. Про цей вид громадської думки можна говорити як про зважений, такий, що несе в собі підсумки обговорень. Відповідно до нього використовуються такі терміни: розвинена, досвідчена, рафінована. Б.З. Докторов називає його збагаченим.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Ряд учених-соціологів (Б.З. Докторов, Дж. Фішкін) сходяться в тому, що збагачення громадської думки – це «...уважне зважування різних точок зору із приводу розглянутих проблем, у тому числі – пошук балансу наслідків рішень, прийнятих з урахуванням існуючих думок. Ядром цього визначення є саме «уважне зважування»». [1]

Тут особлива увага приділяється обґрунтуванню процедури, технології збагачення громадської думки з питань, що зачіпають інтереси великих соціальних груп.

Одним з найважливіших етапів процесу збагачення громадської думки є надання громадськості релевантної інформації. Крім того, інформація повинна відповідати не тільки критеріям об'єктивності, повноти, актуальності, але й обов'язково має бути зрозумілою громадськості. Такою інформацією можуть виступати статистика, результати досліджень, ті ж матеріали опитувань, свідчення експертів, очевидців.

Ефективний метод вивчення збагаченої громадської думки був запропонований в 1988 р. американським ученим Дж. Фішкіним і одержав назву «Deliberative Polling» (дорадче голосування – англ.). [2] Даний метод дозволяє виявити ту громадську думку, «...яка була б, якби населення було максимально інформоване про хвилюючі їх проблеми й формувало б своє ставлення до них у дискусіях з фахівцями й представниками різних груп населення». [3]

Згідно з Дж. Фішкіним вивчення збагаченої громадської думки включає три етапи.

На першому етапі проводиться базовий зондаж суспільної думки за, так званою, геллаповською схемою. Тобто відбувається вивчення «сирої», незбагаченої громадської думки методом особистого або телефонного опитування. Репрезентативна вибірка становить приблизно 1000-3000 людей.

На другому етапі спочатку із сукупності респондентів, що брали участь у первинному опитуванні, випадковим чином формується менша вибірка, що становить у середньому 300-500 чоловік. Цих людей збирають разом, і вони одержують усю інформацію з даної проблеми й обговорюють її між собою та на зустрічах з експертами. Також серед них поширюються підготовлені матеріали, що стосуються проблеми. По суті, це і є процес збагачення громадської думки.

На третьому етапі проводиться повторне опитування в групі респондентів, що брали участь у процедурі збагачення. Інтервал між базовим і повторним опитуваннями коливається від декількох днів до 2 – 2,5 місяців. Передбачається, що за цей час усі респонденти зможуть одержати, вивчити й узагальнити необхідну інформацію й сформулювати своє нове ставлення до актуальної соціальної проблеми. Фінальний розподіл відповідей респондентів класифікується як збагачена громадська думка. [4]

Три вищеописані етапи включені у вивчення збагаченої громадської думки. Але у даній технології недостатньо пояснюється етап самого збагачення громадської думки. Які критерії збагачення? Іншими словами, що має відбутися в процесі, щоб думка збагатилася.

Отже, **метою** нашої статті є розкриття закономірностей та критеріїв збагачення громадської думки.

**Виклад основного матеріалу.** Процес збагачення громадської думки відбувається під час дискусії респондентів за участі експертів з обговорюваної проблеми. [5]

Для того, щоб з'ясувати, як саме відбувається збагачення (визначити його механізми), спочатку необхідно визначити особливості проведення дискусії.

Дискусія (від лат. *discussio, disputare* – розгляд, міркування, суперечка) визначається як вид діалогічного мовлення, публічна суперечка на наукову або розмовно-побутову тему. Дискусія характеризується великою кількістю учасників, що виражають різні думки й судження з одного й того самого питання. Обов'язковою умовою є наявність якого-небудь спірного питання, проблеми. Дискусія може проходити у формі діалогу, коли партнери доповнюють один одного, і у формі суперечки, коли вони відстоюють свої точки зору. Як правило, у дискусії присутні обидва елементи в тій чи іншій мірі. [6]



Зміст дискусії як методу полягає в колективному обговоренні якого-небудь питання, проблеми у формі зіставлення ідей, думок, пропозицій. У правильно організованій дискусії відбувається не тільки обмін інформацією. Водночас, учасники можуть відстоювати свою позицію, спростовувати чужу думку, коректувати свою й чужу точку зору. Отже, можливе створення якоїсь нової інформації, можливе виникнення інноваційних рішень, формується цілісне знання. У зв'язку із цим виникає проблема оволодіння прийомами доказу, що дозволяє обґрунтувати істинність однієї думки за допомогою вже відомих положень.

Перше, що необхідно при організації дискусії, – це формулювання теми. Тема повинна бути зрозуміло сформульована, викликати інтерес в учасників, стимулювати дослідницьку роботу, давати однакові можливості учасникам дискусії у представленні своїх думок. [7]

Важливо також визначити деякі правила, з урахуванням яких буде проходити дискусія. Наприклад:

- не допускати випадів проти особистості;
- висловлюватися чітко й по суті;
- дати можливість висловитися кожному;
- не перебивати, вислуховувати висловлення до кінця й ін. [8]

На етапі самої дискусії вкрай важливою є роль ведучого. Головне, що чітко повинен уявляти собі ведучий – це обговорювана тема. Важливі такі якості ведучого, як гнучкість у поведінці й здатність адаптуватися до аудиторії. Він повинен бути нейтральним і безстороннім, щоб допомогти учасникам дискусії досягти загальної мети. Завдання ведучого – направляти хід дискусії. Для цього важливо не тільки скласти список послідовності тих, хто буде висловлюватися. Також ведучий опікується про дотримання правил дискусії, стежить за дотриманням теми, може ставити додаткові запитання, знімає зайві заострення, повторює або узагальнює аргументи, підводить підсумки наприкінці кожного етапу дискусії. У випадку участі в дискусії експертів ведучий представляє їх аудиторії, пояснює їхні функції.

Сам же ведучий не висловлюється із приводу обговорюваного питання, не ділиться своїми міркуваннями, не дає оцінки думкам учасників дискусії. [9]

Також необхідно наголосити, що наявність експертів з обговорюваного питання є обов'язковою. Як показали дослідження, саме в дискусії з експертами громадська думка збагачується. [11] За їх відсутності думка не може збагатитися в принципі. Учасники перебувають в умовах дефіциту інформації. Більшість інформації, особливо на індивідуальному рівні, створюється стихійно, що на-

вряд чи допомагає уникнути її дефіциту. А якщо людина або група людей перебувають у ситуації дефіциту інформації, вони змушені самотужки генерувати її, тобто вигадувати. Усе це ускладнюється наступними причинами. По-перше, обговорюване явище, у плані гносеологічному невичерпне. Тому генерування інформації про нього із самого початку приречене на неповноту. По-друге, існують бар'єри в одержанні інформації (особистісні, технічні й т.п.), що впливають на цілісність уявлення про інформацію. Також треба враховувати часовий фактор: чим менше часу, тем менше інформації можна зібрати. У випадку обмеженої за часовими параметрами дискусії виникає необхідність в ухваленні загального рішення незалежно від того, достовірна ця інформація чи ні, мало її чи багато, є вона чи її немає.

Брак інформації потребує заповнення цих «білих плям» – так званих інформаційних лакун. [12] Адже людина не здатна уявити собі цілісний образ, якщо немає певної частини інформації про нього. У випадку, коли не вдається зібрати всю необхідну інформацію, людина (або суспільство) починає самотужки додумувати її, вигадувати, створювати. Для цього використовуються минулий досвід, здогади, чутки, стереотипи, міфи й т.п. На них людина, група людей опирається для генерування нової інформації, яка може їх задовольнити.

Отже, у процесі стихійної дискусії її учасники, які опинилися в умовах браку інформації, змушені самотужки згенерувати її за допомогою обміну між собою, так званими, «додуманими» образами.

Також за умови стихійності, неорганізованості дискусії мають місце деякі маніпулятивні явища. Наприклад, феномен групового тиску. Цей феномен одержав у соціальній психології визначення групового конформізму. Ступінь конформності – це ступінь підпорядкування групі в тому випадку, коли протиставлення думок суб'єктивно сприймається індивідом як конфлікт. Але груповий тиск на індивіда може здійснювати не тільки більшість групи, а й меншість. Г. Дойч і Г. Джерард виділили два види групового тиску: нормативний (коли тиск здійснює більшість, а його думка сприймається індивідом як норма) і інформаційний (коли тиск здійснюється меншістю, і індивід розглядає його як інформацію, на основі якої він повинен сам здійснити свій вибір). [13]

Серед подібних явищ також можна виділити феномен первинності, за якого перше висловлення, яким би воно не було, впливає на аудиторію, у порівнянні з наступними.

Якщо ж проводяться дискусії з експертами, відбувається не тільки обмін інформацією. Воднораз учасники можуть відстоювати свою позицію, спростовувати чужу думку, коректувати свою й чужу точку зору. Тому, можливе створення якоїсь нової інформації, можливе виникнення інноваційних рішень, формується цілісне знання.

Підкреслимо, що громадська думка складається на основі образу проблеми, тобто сформований образ – це підґрунтя думки. [14] Образ проблеми в результаті дискусії (процесу збагачення) повинен стати більш багатогранним, когнітивно складнішим, тобто збагатитися. По-перше, щоб оцінити значення явищ, людина вибудовує якісь понятійні моделі, або конструкти. Дж. Келлі визначав конструкт як ідею або думку, яку людина використовує, щоб усвідомити або інтерпретувати, пояснити або передбачити свій досвід. Конструкт являє собою стійкий спосіб, яким людина осмислює якісь аспекти дійсності в термінах схожості й контрасту. Наприклад, «схвильований – спокійний», «розумний – дурний», «чоловічий – жіночий», «дружній – ворожий». [15] Говорячи про збагачення думки, у процесі дискусії кількість подібних конструктів відносно обговорюваної теми може змінюватися.

Якщо конструкт допомагає точно прогнозувати події, людина, певно, збереже його. І навпаки, якщо прогноз не підтвердиться, конструкт, на підставі якого він був зроблений, імовірно, піддасться перегляду або взагалі може бути виключений. Валідність конструкта перевіряється з точки зору його прогностичної ефективності, ступінь якої може змінюватися.

Для того, щоб кількість подібних конструктів змінилася (збільшилася або зменшилася), необхідно, щоб під час обговорення пролунали різні (навіть протилежні) точки зору з даної проблеми. [16]

Інакше кажучи, образ об'єкта дискусії починає розширюватися, знаходити нові грані, поняття про які в учасника дискусії до цього не було.

З одного боку, образ може набувати цілісності, знаходячи нові параметри. З іншого ж боку, якщо конструкт мав монолітну структуру, зв'язки всередині нього були досить сильні, у процесі збагачення він може деяким чином розпадатися, розпушуватися, ставати фрагментарним. [17] Це може відбуватися внаслідок того, що під час дискусії розкриваються нові параметри об'єкта, впливають нові можливі зв'язки, розкриваються інші сторони. І доповнюючи наявний в уявленні учасника дискусії конструкт,

вони або, збирають образ в одне ціле, або додають інші параметри, що робить образ більш-менш фрагментарним. Чи стане образ більш цілісним або фрагментарним у даній групі учасників дискусії багато в чому залежить від того, які конструкти в них були до збагачення думки, тобто на етапі попереднього опитування.

У будь-якому випадку, образ у процесі збагачення наповнюється якимось новим змістом, з'являється різноманіття ознак, за допомогою яких людина може описати даний образ.

Для того, щоб в процесі дискусії образ розширився та збагатився, необхідно представити різноманітні його параметри, сторони, що ґрунтуються на об'єктивних матеріалах та свідченнях про нього. Отже, для формування адекватного образу об'єкта в уявленні громадськості, збагачення її думки з цього приводу, необхідно виділити деякі основні параметри, особливості яких мають бути освітлені та обговорені в процесі дискусії досліджуваних з експертами. Наголосимо, що ця інформація має бути доступною для широкої громадськості, зрозумілою та релевантною.

На сприйняття споживачем нової інформації про об'єкт впливає безліч як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Від того, наскільки точно враховуються особливості сприйняття цільовою аудиторією, у значній мірі залежить формування конкретного образу.

Сприйняття будь-якого об'єкта відбувається відповідно до відомих закономірностей: елементарні відчуття від органів почуттів надходять у кору головного мозку людини, де відбувається їхня обробка на підставі наявного досвіду, уявлень, емоцій, що супроводжують цей процес. Результатом сприйняття є формування образу об'єкта й ставлення до цього образу. Більша частина цього процесу не усвідомлюється, і про те, як саме інформацію сприйнято, можна довідатися вже з поведінки споживача. Для кращого сприйняття образу деякі дослідники рекомендують розміщати інформацію на матеріальному носії, тобто підвищувати її відчутність. [18] У такий спосіб задіється конкретно-образне мислення, що полегшує сприйняття повідомлення, знижує бар'єри сприйняття, дає можливість ознайомитися з інформацією більш повно.

Для успішного впровадження інформації має значення не стільки сам їхній образ у свідомості споживачів, скільки їх суб'єктивне ставлення до цього образу. І на цьому етапі відбувається порівняння нових даних з минулим досвідом.

З одного боку, завдяки порівнянню з минулим досвідом (ап-перцепції) інформація може бути сприйнята, як схожа на щось

уже відоме. З іншого були саме суб'єктивність процесу порівняння стає на шляху ухвалення рішення про прийняття нових даних.

Первинний контакт з новою інформацією розгортає у свідомості споживача внутрішній конфлікт, тобто конфлікт між бажанням задовольнити актуальну потребу у звичний спосіб і бажанням задовольнити її більш ефективно, використовуючи нові знання. Адже інформація, отримана під час дискусії з експертами, може кардинально відрізнятись від тої, що нею керувалися до процесу збагачення думки.

На етапі збагачення громадської думки існують специфічні об'єктивні та суб'єктивні фактори, що впливають на зміну образу проблеми. Об'єктивними факторами виступають характеристики середовища та самої інформації. [19]

Наприклад, радикальність інформації – ступінь її новизни, обсяг інформації, наявність специфічних визначень. Також враховується рівень розвитку соціального середовища. Образ об'єкта формується з урахуванням культурного середовища, до якого належить індивід. Тому сприйняття інформації через призму традицій неминуче.

Що стосується суб'єктивних факторів збагачення громадської думки, вони відбивають характеристики власне індивідів й впливають на процес сприйняття інформації.

Адекватність людини, як здатність до об'єктивності, має значення при розгляді здатності сприймати навколишню дійсність, у тому числі й інформацію, що надається. У психології прийнято поділяти декілька рівнів тестування реальності: психотичний, граничний, невротичний та зрілий. Психотичний рівень найчастіше дозволяє запідозрити те або інше порушення психіки. Для граничного рівня важлива не стільки сама сприймана реальність, скільки емоції. Людина з таким рівнем сприйняття реальності вибирає найбільш прості способи задоволення потреби, частіше іде за думкою більшості.

Люди з невротичним рівнем функціонування психіки здатні до адекватного сприйняття нової інформації й співвіднесення її із власними потребами. Зріла людина сприймає реальність адекватно, вона здатна управляти своїм станом, поведінкою, вибором.

Інший суб'єктивний фактор – система цінностей, яка формується в умовах навколишнього середовища й установлює структуру потреб, способи їх задоволення, пріоритети. Саме через систему цінностей суб'єкт оцінюватиме надану інформацію та змінюватиме (або не змінюватиме) свою думку. Сюди ж відноситься досвід

індивіда з обговорюваного питання. Крім того, людина використовує інформацію про досвід інших людей. Інтерпретація чужого досвіду відбувається на підставі власних уявлень, а також емоційного наповнення інформації в момент її передачі.

Важливим фактором сприйняття інформації є вік споживача, що виявляє вплив на ступінь супротиву. Із часом, як правило, кількість стійких когнітивних стереотипів збільшується, формуючи особистий досвід. Але тут, скоріше, роль відіграє не вік, а суб'єктивне його сприйняття, ставлення до нього. [20]

**Висновки.** Аналізуючи все вищесказане, можна виділити наступні закономірності та критерії збагачення громадської думки.

Однією з основних та найбільш важливих умов є правильно організована дискусія громадськості з експертами з актуальної проблеми. В цьому разі образ об'єкта здобуває якісно нові параметри, стає більш когнітивно складним та багатограним. Це відбувається, коли людині (або групі) надається релевантна, всебічна, об'єктивна, доступна для розуміння інформація, коли вона роз'яснюється та обговорюється. В такому разі образ формується різнобічним, об'ємним, думка – аргументованою. З'являються нові точки, з яких суб'єкт може подивитися на проблему, образ якої розширюється. Якщо ж така інформація відсутня, людина (або група людей) опиняється в умовах її дефіциту. В цьому випадку суб'єкту доводиться заповнювати нестачу інформації заснованими на досвіді власними здогадками, чутками, стереотипами, думкою значущих оточуючих, власними емоційними реакціями на об'єкт.

Для того, щоб образ в процесі дискусії збагатився, необхідно представляти об'єктивну, релевантну інформацію, висвітлювати всі наявні параметри обговорюваної проблеми. Також необхідно дотримуватися деяких правил проведення дискусії. Серед основних, наприклад, такі: актуальність питання; наявність експертів з обговорюваного питання; наявність об'єктивної, науково підтвердженої, всебічної, вичерпної інформації про об'єкт; висвітлення всіх параметрів об'єкта під час обговорення та різнобічне їх представлення; можливість обговорити всі виниклі питання учасників; відсутність нав'язування певної думки тощо.

При цьому важливо враховувати фактори, що впливають на сприйняття інформації громадськістю. До них відносяться об'єктивні (соціальне, культурне середовище, в якому знаходиться індивід, ступінь новизни інформації) та суб'єктивні фактори (адекватність сприйняття людини, її досвід, вік, набір цінностей).

**Список використаних джерел**

1. Дрошинец А. Н. Формирование положительного общественного мнения об атомной энергии : проблемы методологии : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=1576](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=1576)
2. Fishkin J. Deliberative Polling : Toward a Better-Informed Democracy : [Electronic source]. – Access mode : <http://cdd.stanford.edu/polls/docs/summary/>
3. Докторов Б. З. Обогащенное общественное мнение : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.polit.ru/article/2007/12/04/doktorov/>
4. Докторов Б. З. Обогащенное общественное мнение: понятие, социальная практика, опыт изучения / Б. З. Докторов // Мониторинг общественного мнения. – 2004. – № 3. – С. 58 – 70.
5. Докторов Б. З. Пост-гэллаповские опросные технологии : к 200-летию опросов общественного мнения в США / Б. З. Докторов // Социологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 5 – 36.
6. Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Флинта, 2002. – 696 с.
7. Поварнин С. И. Искусство спора : [Электронный источник]. – Режим доступа : <http://www.kcnlp.com.ua/dominirovanie/spor/>
8. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : [учебное пособие] / И. В. Вачков. – М. : Академический проект, 2006. – 165 с.
9. Гірник А. Н. Тренінг комунікативних умінь (методичні матеріали) / А. Н. Гірник // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №1. – С. 21
10. Подгорная И. С. Влияние формы обсуждения на обогащение образа проблемы в общественном мнении / И. С. Подгорная // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2012. – № 4. – С. 36 – 39.
11. Битянова М. Р. Социальная психология : наука, практика и образ мыслей. Учебное пособие / М. Р. Битянова. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
12. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1975. – 408 с.
13. Алексеев Б. К. Изучение общественного мнения : вопросы организации исследований / Б. К. Алексеев, Б. З. Докторов, Б. М. Фирсов // Социологические исследования. – 1981. – № 1. – С. 78 – 85.
14. Короткова В. Н. Социология общественного мнения. Конспект лекций / В. Н. Короткова. – СПб : Изд-во В. А. Михайлова, 2000. – 32 с.



15. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб : Питер, 2007. – 607 с.
16. Поварнин С. И. Искусство спора : [Электронный источник]. – Режим доступа : <http://www.kcnlp.com.ua/dominirovanie/spor/>
17. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
18. Фоксол Г. Психология потребителя в маркетинге / Г. Фоксол, Р. Голдсмит, С. Браун. – СПб : Питер, 2001. – 352 с.
19. Мокшанцев Р. И. Психология рекламы / Р. И. Мокшанцев. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 282 с.
20. Яголковский С. Р. Инновационность как детерминанта развития личности : личностный, групповой и организационный аспекты / С. Р. Яголковский. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – 580 с.

The problem of the process of public opinion enrichment is considered in the article. The value of correct organization of the discussion is emphasized. There are rules it must be hold with. The criterions of information adequacy and cognitive processes that follow the image widening are supplied. The objective and subjective factors of forming the item image are analyzed. The characteristics of the fed information and the environment are referred to the objective factors. Personal qualities of people are among the subjective ones.

**Keywords:** public opinion, item image, perception, discussion.

*Отримано: 26.10.2012 р.*

**УДК 159.955.4:658.336:629.73 (045)**

*Н.А.Побірченко, І.О.Цибулько*

## **Психологічні фактори розвитку професійної рефлексії у студентів авіаційного університету**

У статті теоретично обґрунтовано феноменологію факторів розвитку професійної рефлексії у студентів авіаційного університету. Розвиток професійної рефлексії обумовлюється інтегрованою організацією в професійному навчанні пізнання суб'єктом себе та людей. Встановлено, що поняттям «професійна рефлексія» розкривається сформована здат-

ність особистості до співвідношення власного особистісно-професійного потенціалу з кваліфікаційними вимогами обраної нею професією. Саме така здатність є тим новоутворенням особистості, що сприятиме розвитку вмінь вибирати правильні стратегії подолання труднощів діяльності, що виконується в умовах підвищеного ризику.

**Ключові слова:** конструкт, каузометрія, рефлексія, професійна рефлексія, когніція, рефлексивна компетентність, колективістська ідентифікація.

В статті розглянуто феноменологію факторів розвитку професійної рефлексії у студентів авіаційного університету. Розвиток даного феномена обуславлюється інтегративною організацією в професійному навчанні пізнання суб'єктом себе і інших. Установлено, що поняттям «професійна рефлексія» розкривається сформована здатність особистості до співвідношення власного особистісно-професійного потенціалу з кваліфікаційними вимогами обраної нею професії. Саме така здатність є тим новоутворенням особистості, що сприятиме розвитку вмінь вибирати правильні стратегії подолання труднощів діяльності, що виконується в умовах підвищеного ризику.

**Ключевые слова:** конструкт, каузометрия, рефлексия, профессиональная рефлексия, когнитивная рефлексивная компетентность, коллективная идентификация.

**Актуальність.** Роль і функція вищої авіаційної освіти в Україні за останні десятиріччя набули нових ознак і якостей. На сучасному етапі посилилася динаміка впровадження інновацій в професійно-навчальний процес. У побудові освіти також сталися певні зміни, зокрема, з'явилися нові види навчальних закладів, нові технології організації психолого-педагогічного процесу, який стає частиною глобальної культури виховання нового покоління людей. Від якості вищої освіти залежатиме доля сьогоднішніх студентів.

У вищих навчальних закладах помітно формуються нові прагнення студентів бути конкурентоздатною, життєуспішною людиною в суспільстві. Студентська молодь намагається, по-перше, сприйняти, по-друге, зрозуміти, по-третє, адекватно оцінити суспільні зміни в зовнішніх умовах освіти. Щоб вчасно здійснити корекцію і адаптацію власних внутрішніх змін до зовнішніх впливів, студенти університету систематизують накопичений досвід навчання, намагаються оновлювати професійні знання шляхом інтегрування відповідних їм інформаційних полів.

Тому природно виникає необхідність об'єктивно розібратися, що потрібно відкинути, а що зберегти в теоретичній спадщині.

ні й досвіді професійної підготовки особистості. Сучасній вищій школі потрібен новий методологічний інструментарій, побудований на тісному зв'язку знань, почуттів, поведінки, пріоритетності підходу до студентів як суб'єктів, що оволодівають багатопрофільною освітою, набувають здатності до розробки нових видів професійної діяльності.

У психології ще не склалася одна загальноприйнята теорія розвитку професійної рефлексії у студентської молоді. Теоретичні уявлення про розвиток рефлексії взагалі залежать від розуміння її сутності, природи та особливостей структурних механізмів формування [4;9].

Традиційно визнають чотири підходи до вивчення рефлексії: кооперативний, комунікативний, когнітивний (інтелектуальний), особистісний. Представники кооперативного підходу (Е.Емельянов, А.Карпов, В.Лепський, В.Лефевр, Г.Щедровицький) розглядають рефлексію як результат суб'єкт-суб'єктних видів діяльності, а також при проектуванні колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій та групових ролей суб'єктів. Г.Андреева, О.Бодальов, представники комунікативного підходу, розглядають рефлексію як суттєву складову міжособистісного сприймання в сучасному суспільстві. Такі представники когнітивного підходу, як А.Брушлінський, Т.Корнілова, Ю.Кулюткін, О.Матюшкін розуміли рефлексію, як здатність суб'єкта аналізувати та співвідносити власні дії з предметною діяльністю; пов'язували її з механізмом мислення, перш за все, теоретичним. За особистісним підходом (Ф.Василюк, Н.Гуткіна, Д.Леонтьєв, О.Шаров) рефлексія презентується як результат спілкування з іншими людьми та активної діяльності, побудови нових образів про себе та оточуючий світ [3-8].

Представники різних наукових шкіл розходяться у поглядах на закономірності та рушійні сили рефлексії, зовнішні можливості впливати на природні та соціальні чинники її багатопрофільності на різних етапах розвитку особистості. Вивчення філософської і психолого-педагогічної літератури (А.Бізяєва, К.Вазіна, Т.Давиденко, Г.Дегтяр, В.Єлісеєв, І.Ісаєв, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, М.Мамардашвілі, А.Маркова, Г.Сухобська, Г.Щедровицький та ін.) засвідчує особливе значення рефлексії для розвитку особистості, оскільки даний феномен призводить до цілісного уявлення про зміст, способи і засоби діяльності; дозволяє критично осмислювати себе і свою діяльність у минулому, сьогоденні й майбутньому;

робить людину та соціальну систему суб'єктом своєї активності [11].

Нижче розкрито окремі теоретичні підходи до дослідження проблеми поняття «рефлексія». Психологічні проблеми розвитку рефлексії, здебільшого, досліджувалися в контексті тем, що пов'язані з пізнанням людьми один одного. Вчені української і російської психології акцентують увагу на тому, що не дивлячись на різноманітність наукових шкіл і спрямувань, загальною тенденцією сучасного стану вивчення рефлексії, її професійної природи, зокрема, є комплексно-компетентнісний підхід. Аналітичний огляд результатів досліджень вчених А.Бодальова, А.Ковальова переконує, що особлива зацікавленість в психологічних факторах розвитку професійної рефлексії у студентів потребує розширених і поглиблених знань про феноменологію, закономірності, механізми пізнання людьми один одного в різних ситуаціях взаємодії [2].

Відомо, що головною ознакою рефлексії є спрямованість на систему діяльності, елементи якої – це суб'єкт діяльності, наділений активністю, яку спрямовує на об'єкти; об'єкт діяльності; сама активність. Основоположники московського методологічного гуртка (В.Лефевр, М.Мамардашвілі, Г.Щедровицький та ін.) здійснили аналіз рефлексії і розробили методологію організації мислення в межах теорії діяльності, з урахуванням таких аспектів рефлексії як процесу і особливої структури діяльності, а також принципів розгортання схем діяльності. У ситуаціях конкретної діяльності вихідними моментами для прояву рефлексії є неможливість здійснення діяльності відповідно до чинних норм, труднощі та невдачі в діяльності, невідповідність результатів до визначеної мети, що й породжує розрив між компонентами діяльності, гальмування діяльності та включення механізмів усвідомлення [11].

Тому особливої уваги потребує впровадження теоретичних і емпіричних знань в соціальну практику життя студентів: партнерської організації праці, міжособистого ділового спілкування в умовах освітнього процесу, розробка видів діяльності для життєвого побуту, самовиховання культури відпочинку, самоосвіти. Такий комплексний підхід до розвитку професійної рефлексії обумовлює відкриття нових до цього невідомих факторів, що стосуються значущості інтернальних характеристик, детермінант і функцій пізнання людиною один одного.

Отже, у формуванні сутності професійної рефлексії психологічний фактор складає організоване пізнання себе та інших

дорослих людей. Потреба в рефлексії виникає як результат об'єктивного розвитку діяльності, або як результат визрівання внутрішніх суперечностей у свідомості особистості, що актуалізує потреби перегляду та переорієнтації усталеної мотиваційно-ціннісної системи [10]. Спрямованість особистості студента на інтегральне пізнання, на організацію процесу соціального пізнання поглиблює психологічні знання механізмів розвитку професійної рефлексії.

Продуктивність діяльності людини пов'язана з рівнем організованості ієрархії різноманітних рівнів інтелектуальної саморегуляції та швидкістю переходу з одного рівня на інший (Ю.Кулюткін, І.Семенов). Механізм переходу залежить від рівня рефлексії. На початковому етапі виконання конкретної мисленнєвої операції суб'єкт співставляє прогнози з результатами, тобто виконує репродуктивну діяльність. В такій ситуації ефективність діяльності пов'язана з вибором засобів діяльності та прийняттям рішення (Л.Гурова) [3]. В студентському віці особистість намагається винаходити, створювати, робити щось нове і креативне. Крім того, вона намагається оволодіти власною поведінкою та власною психічною діяльністю. Іншими словами, відбувається процес саморегуляції та самоконтролю, який відбувається за допомогою рефлексії по відношенню до конкретної діяльності, власних дій, думок. Рефлексивність інтелектуальної діяльності знаходить своє відображення в тому, що людина в процесі пошуку активно обирає ті засоби, які впливають на регуляцію діяльності, зокрема власні гіпотези, антиципаційні схеми, моделі [5].

Високий рівень розвитку професійної рефлексії, на думку багатьох вчених, забезпечують умови вирішення різних проблем у сумісній діяльності. Отже, організоване партнерство, на нашу думку, може складати психологічний фактор розвитку професійної рефлексії у студентів авіаційної сфери. На швидкість і якість утворення уявлень про себе та про інших впливає спрямована у студентів самоповага, позитивне ставлення один до одного, висока оцінка продукту їх самостійної та спільної діяльності.

Так, організоване Г.Андреевою (Росія) порівняльне дослідження ролі сумісної діяльності, як фактора каузальної атрибуції в малій групі, дозволило встановити вплив умов і змісту сумісної діяльності на специфіку організації процесу каузальної атрибуції в різних трудових колективах [1].

Поняття «рефлексія» у психологічному словнику визначено у призначенні спрямованості пізнання людини на саму себе,

на свою діяльність та поведінку, свій внутрішній світ, психічні якості і стани, вміння представляти себе на місці іншої людини, в думках програвати ситуацію за неї [6]. У використаних нами термінах «рефлексія», «рефлексивне слухання», «професійна рефлексія» уперше розкривається психологічна природа поняття особистісного конструкта, який утворюється суб'єктом навчання в умовах взаємодії з провідною діяльністю та в міжособових стосунках в групі людей та з окремою людиною. У психологічному просторі дій особистісного конструкта суб'єктом здійснюється інтегративне пізнання і розуміння потенціалу власного «Я» в його подібності та відмінностях від інших.

Відповідно поняттям «професійна рефлексія» розкривається особистісний конструкт, який утворюється суб'єктом у взаємодії з конкретним видом професійної діяльності та в партнерстві з групою людей, що реалізують спільний для всіх видів діяльності. Психологічний механізм в утворенні особистісного та професійного конструкта – рефлексії складають дії налагодження зворотного зв'язку. Йдеться мова про зв'язок між особовими стосунками суб'єкта рефлексії із партнерами, з якими реалізується конкретний вид діяльності. Суб'єкт, який прагне оволодіти в процесі спілкування професійною рефлексією, користується засобами вербальної та невербальної комунікації. Утворення конструкта – рефлексії спричинено розумінням людиною інформації про досягнення власної діяльності. Особливо важливим у оволодінні рефлексією є здатність суб'єкта усвідомлювати свою роль та місце через призму дії партнера.

Структуру професійного конструкта – рефлексії складають наступні компоненти:

- професійно-когнітивна компетентність;
- кваліфікаційно-оцінний еталон конкретного виду професійної діяльності;
- інтегровано-пізнавальне ставлення до себе та співрозмовника-партнера спільної діяльності;
- рефлексивно-спрямована навчально-професійна діяльність з такими ознаками та якостями рефлексії: уважність, спостережливість, запам'ятовування, міркування (думання, мислення) про себе з позитивними установками внесення змін в роль та місце «Я» в спільній діяльності.

Отже, актуальність проблеми полягає у визначенні та обґрунтуванні феноменології психологічних факторів розвитку професійної рефлексії студентів на засадах інтеграційно-спрямованого навчання.

Мета дослідження спрямована на виявлення наукових фактів про можливості конструювання професійної рефлексії суб'єктом навчальної діяльності. Концептуальні ідеї полягали у необхідності проведення дослідження на розкриття психологічних факторів, завдяки яким студенти у професійній підготовці зможуть конструювати і вчитись оволодівати професійно-рефлексивною компетентністю. Функції професійно-рефлексивної компетентності забезпечуватимуть актуалізацію і адекватне розгортання процесу особистісної рефлексії, сприятимуть подоланню стереотипності мислення, створенню нового, креативного спрямування діяльності, нових способів дій, необхідних для вирішення професійних проблем, що виникають в нестандартних, неочікуваних ситуаціях.

Професійна рефлексія забезпечуватиме адекватність самооцінки якості результатів діяльності. У психологічних діях професійної рефлексії закладено формування соціального феномена – колективістської ідентифікації. На засадах колективістської ідентифікації розвивається позитивний клімат міжособистісних зв'язків. В таких умовах діє професійний принцип: «ми» – суб'єкти діяльності і «ми» – відповідальні за процес і результати професійної діяльності. За таких умов знімається егоїстичне споживацьке ставлення до людей та оточуючого середовища.

Об'єктом дослідження – є феноменологія розвитку професійної рефлексії у студентів. Предметом дослідження – є психологічні фактори розвитку професійної рефлексії у студентів авіаційної сфери навчання. Завдання дослідження: виявити та аналітично оцінити компетентну значущість психологічних факторів розвитку професійної рефлексії студентів.

Методи дослідження:

- теоретичні – теоретичний аналіз джерельної бази з проблеми дослідження;
- емпіричні – анкетування, бесіда, вивчення навчальних планів, програм, нормативної документації, спостереження, інтерв'ю, опитування, тестування, оцінювання;
- математичні і статистичні методи – ранжування, моделювання, обробка одержаних даних із використанням комплексу програмного забезпечення для прогностичної аналітики PASW Statistics;
- основний метод дослідження – теоретичний аналіз.

Теоретико-методологічною основою дослідження є філософські положення про єдність свідомості та діяльності, про взаємо-



залежність між розвитком особистості й організацією її навчальної роботи, ідеї інноваційно-орієнтованої професійної освіти, теорія комплексно-компетентнісного підходу, інтегрованого пізнання і самопізнання, формування гуманістичних цінностей і моралі в культурі.

Реалізація мети та завдання дослідження ґрунтувалися на таких принципах:

- забезпечення рівних можливостей для кожного студента в реалізації права на вибір змісту і форм навчання, саморозвитку здатності до конструювання власного способу дій у самопізнанні та самореалізації рефлексії;
- врахування індивідуально-професійних особливостей розвитку особистісної рефлексії;
- оптимізація правил соціального партнерства та творчої діяльності в організації інноваційного процесу навчання;
- доступності психологічного змісту, варіативності форм, методів та засобів в конструюванні суб'єктом факторів кар'єрного зростання;
- участі соціально-психологічних служб університету в налагодженні компетентно-орієнтованої міжособової взаємодії студентів на професійно-когнітивній основі.

База дослідження: студенти Національного авіаційного університету, напрям підготовки «Авіація та космонавтика», спеціальність «Виробництво, технічне обслуговування та ремонт повітряних суден і авіадвигунів».

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності наукового дослідження феноменологічності психологічних факторів розвитку професійної рефлексії студентів на засадах інноваційного навчання; розкритті принципів ефективної реалізації мети і завдання на етапі організації інноваційно-спрямованого когнітивно-професійного навчання студентів у вищій школі.

Нижче описано організацію інноваційного когнітивно-професійного навчання, в умовах якого досліджувалися психологічні фактори та створювалися конструкти для розвитку професійної рефлексії:

- визначення та наукове обґрунтування теми, мети та завдань дослідно-експериментальної роботи;
- теоретичний аналіз наукового досвіду з проблеми дослідницько-експериментальної роботи, розробка науково-методичного супроводу конструювання психологічного фактора розвитку професійної рефлексії;

- розробка нормативно-діагностичного забезпечення науково-експериментальної роботи;
- визначення та розподіл функціональних обов'язків членів експериментальної групи, а саме студентів та представників соціально-психологічної служби університету, які брали участь в організації експерименту;
- налагодження партнерської співпраці із викладачами університету та засобами масової інформації;
- обговорення зі студентами процедури програми та очікуваних результатів дослідно-експериментальної роботи;
- формування експертних студентських груп для контролю та незалежного оцінювання змісту професійного навчання, підготовки та проведення тренінгів, семінарів і лабораторних робіт;
- визначення процедури проведення презентаційних занять та підведення підсумків дослідницько-експериментальної роботи.

**Висновки.** Аналітичне оцінювання результатів, теоретичне вивчення проблеми дослідження переконує в науковій доцільності та практичній значущості досліджувати психологічні фактори розвитку професійної рефлексії у студентів авіаційного університету.

Наукова доцільність дослідження проблеми професійної рефлексії обґрунтована можливістю поглибити феноменологічний підхід у визначенні психологічних факторів розвитку рефлексії в багатофункціональності її функцій і зв'язків з проблемами становлення в особистості та її діяльності професійно-орієнтованого новоутворення. Успішне входження випускників в професійне середовище обумовлене готовністю до конструювання цілепокладальної основи та структурних компонентів власного виду діяльності.

Практична значущість дослідження проблем розвитку професійної рефлексії студентів пов'язана зі специфікою майбутньої діяльності. Набута професійна діяльність реалізується в органічному середовищі, в якому випускник буде змушений постійно взаємодіяти із суб'єктами-колегами з конкретного виду діяльності. Це складний і багатоплановий процес, в якому постійно відбуваються зміни, уточнення мети, отримання результатів завдань і навіть структурних компонентів. З цього питання випускник не завжди повністю спроможний задовольняти очікування професійної організації. Адже, відомо, що будь-яка професійна організація очікує від людини як члена організації творчих здібностей, комунікабельності та інформаційно нової за змістом

комунікативності; уміння підтримувати комфортні міжособові стосунки з колегами, розділяти з ними традиції і цінності.

Ефективність навчання майбутнього спеціаліста цивільної авіації визначається якістю виконання практичної роботи, рівень успішності отриманого результату в майбутніх авіаторів оцінюється кількістю допущених помилок, яких можна було уникнути за рахунок умінь користуватися професійною рефлексією. Поняттям «професійна рефлексія» розкривається сформована здатність особистості до співвідношення власного особистісно-професійного потенціалу з кваліфікаційними вимогами обраної нею професії. Саме така здатність є тим новоутворенням особистості, що сприятиме розвитку умінь вибирати правильні стратегії подолання труднощів діяльності, що виконується в умовах підвищеного ризику.

Отже, визначення психологічних факторів розвитку професійної рефлексії та подальша розробка рекомендацій, програм її організаційного розвитку, сприятиме усвідомленому оволодінню студентами необхідною системою професійних компетенцій.

#### Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Психология социального познания.: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Издание второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.;
3. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л.Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 14-21
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – том 24. – №5. – С.47-57.
5. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22-29.
6. Психологічний словник / [ред. Н.А.Побірченко, авт.-укл. В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова]. – К.: Науковий світ, 2007. – С. 210.
7. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности / И.Н. Семенов; Гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М. – Воронеж, 2000.
8. Хотинец В.Ю. Этнокультурные особенности профессиональной рефлексии / В.Ю. Хотинец, А.И. Троянская // Психологический журнал. – 2011. – Том 32. – № 6. – С. 57-73.

9. Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск.: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
10. Шаров А.С. Творческий потенциал молодежи в городской социокультурной среде / А.С. Шаров// Досуг. Творчество. Культура. – Омск, 1998. – С.26-38.
11. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005. – С. 64–125.

In this article phenomenology of the development of students' professional reflection is grounded. The development of professional reflection is caused by the integrated organization of learning the subject itself and the people. It is found that the term «professional reflection» means the ability of the individual to value their own personal and professional development of qualification requirements in their chosen profession. It is this ability that facilitate the development of skills to choose the right strategy for coping with activities performed under conditions of high risk.

**Keywords:** construct, kuzometriya, reflection, professional reflection, cognition, reflexive competence, collective identification.

*Отримано: 12.10.2012 р.*

**УДК 159.923-057.87**

*Л.В.Помиткіна*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВЛАСНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ**

У статті розкрито зміст понять «психологічна готовність» та «життєва позиція особистості»; виокремлено ціннісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний та операціональний компоненти готовності; подані результати емпіричного дослідження психологічної готовності студентів до визначення власної життєвої позиції. Встановлено, що процес формування життєвої позиції особистості студентської молоді, який ще триває у цьому віці, повинен спрямовуватися психолого-педагогічним колективом ВНЗ у конструктивне русло.

**Ключові слова:** готовність, психологічна готовність, позиція, життєва позиція особистості.

В статье раскрыто содержание понятий «психологическая готовность» и «жизненная позиция личности»; выделены ценностно-мотивационный, информационно-познавательный, целеполагающий и операциональный компоненты готовности; представлены результаты эмпирического исследования психологической готовности студентов к определению собственной жизненной позиции. Установлено, что процесс формирования жизненной позиции личности студенческой молодежи, который еще продолжается в этом возрасте, должен направляться психолого-педагогическим коллективом вуза в конструктивное русло.

**Ключевые слова:** готовность, психологическая готовность, позиция, жизненная позиция личности.

**Постановка проблеми.** Проблема визначення особистістю власної життєвої позиції була актуальною для філософської думки в усі історичні часи, адже кожна людина у певному віковому періоді стикається з проблемою, коли зробити життєвий вибір чи прийняти рішення необхідно самому без сторонньої допомоги. Ці особливі вибори і рішення стосуються цінностей, поглядів та переконань людини, і залежать від того, яку життєву позицію займе особистість.

Життєву позицію вчені визначають як ідеали, переконання і цінності особистості, що концентрують у собі основоположні принципи її поведінки і діяльності. Проблеми формування життєвої позиції особистості у різних аспектах досліджували К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, Е.Берн, І.Д.Бех, Л.І.Божович, В.Г.Панок, С.А.Прядко, С.Л.Рубінштейн, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко та ін., однак і сьогодні не визначено єдиного механізму її формування, не розроблені психолого-педагогічні засоби з розвитку конструктивної життєвої позиції, не вироблені наукові підходи щодо підготовки молоді до визначення власної життєвої позиції.

**Метою статті** є висвітлення результатів дослідження психологічної готовності студентів з визначення власної життєвої позиції.

**Основна частина.** Успішність у визначенні студентами власної життєвої позиції, безумовно, залежить від їх готовності до цього процесу. У науково-літературних джерелах зустрічаються різні аспекти готовності особистості. Поняття «психологічна готовність» включає наявність у людини відповідної психологічної установки на діяльність в ситуації вибору; мотивів, цілей і ціннісних орієнтацій; високого почуття відповідальності за виконання своїх професійних обов'язків; цілеспрямованості, ак-

тивності й самостійності у прийнятті рішень [1], [3], [5], [7], [9]. Аналіз наукових праць свідчить, що за своєю структурою вона складається, переважно, із ціннісно-мотиваційного, інформаційно-пізнавального, цілеутворювального та операціонального компонентів та забезпечує здатність особистості до успішного вибору власної життєвої позиції. Життєва позиція буває активною і пасивною, конструктивною й деструктивною, духовною й бездуховною тощо.

Враховуючи означені теоретичні підходи вчених, ми провели емпіричне дослідження готовності студентів до визначення власної життєвої позиції на базі Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету та Інституту політології і права Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Для здійснення емпіричного дослідження ціннісно-мотиваційного компонента готовності студентів до визначення власної життєвої позиції ми використали методику «Життєві завдання особистості» Т.М.Титаренко. Зокрема було досліджено показники мотивації самоконституювання, яка характеризує потяг студентів до самотворення, покращення себе й визначення свого місця у соціумі та мотивацію життєтворчості, яка характеризує духовно-практичну діяльність людини, спрямовану на творче проектування й здійснення власного життєвого проекту.

Аналіз отриманих емпіричних даних дозволив встановити, що мотивація самоконституювання у студентів становить лише 25,0% ; мотивація життєтворчості – 37,5%, що свідчить про недостатню їх розвиненість. Показник мотивації самоконституювання характеризує забезпечення професійного та особистісного саморозвитку, орієнтацію у виборі життєвої позиції особистості. Слід зазначити, що самоконституювання особистості відбувається у процесі розширення меж досвіду і свідчить про наявність частково усвідомленого проекту реалізованої цілісності життя. Особливості психологічних механізмів самоконституювання особистості студента виявляються в оцінюванні, формуванні, ототожнюванні, пред'явленні та схваленні власної особистості, її розвитку.

У нашій вибірці високий рівень мотивації до самоконституювання виявлено лише у 27,8% студентів, середній – 22,2%, низький – у 50,0% студентів. Отже, переважна більшість молоді не зацікавлена у професійному та особистісному саморозвитку, не має сформованої мотивації до побудови власної точки зору на усі події життя, а отже орієнтація у прийнятті рішення щодо вибору життєвої позиції особистості незначна.

Також низьким є показник життєтворчості – 37,5%. Життєтворчість вчені (Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков та ін.) визначають як духовно-практичну діяльність людини, спрямовану на творче проектування і здійснення власного життєвого проекту, в основу якого покладено уявлення про життя людини як творчий процес, у якому вона сама повинна весь час приймати рішення [8]. Мотивація життєтворчості – це система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодії соціальних та індивідуальних чинників у стійку творчу спрямованість особистості. Мотивація життєтворчості забезпечує постійну свідому та підсвідому, довільну та мимовільну складну мисленнєву роботу, яка не завжди пов'язана з конкретною діяльністю, але має виражену пошуково-творчу спрямованість.

У нашій вибірці високий показник життєтворчості не був виявлений у жодного студента, середній – у 22,2%, низький – у 77,8%. Отже, низький показник життєтворчості означає, що студенти поки не мають намірів покращувати світ, допомагати нужденним, брати участь у розбудові країни чи хоча б власного міста, а відтак, формувати конструктивну життєву позицію.

Отже, ми визначили низький розвиток ціннісно-мотиваційного компонента готовності студентів до визначення життєвої позиції особистості, середнє значення якого становить усього 31,2%.

Для емпіричного дослідження інформаційно-пізнавального компонента готовності студентів до визначення життєвої позиції особистості нами був розроблений опитувальник «Інформаційно-пізнавальна готовність до визначення життєвої позиції особистості», спрямований на з'ясування рівня знань студентів щодо життєвої позиції особистості, а саме: чи відомі студентам види життєвих позицій, шляхи визначення власної життєвої позиції, умови формування та необхідні якості суб'єкта для досягнення певної життєвої позиції тощо. Студентам надавалася наступна інструкція: «Чи знаєте Ви, чи можете дати визначення або характеристику наступним положенням». У результаті аналізу відповідей студентів були отримані наступні дані, подані нами у табл. 1.

Як видно з табл. 1, відповіді студентів розподілилися нерівномірно. Найбільший середній показник 6,2 бали (максимум 10 балів) отримали студенти на шосте запитання. Це означає, що більшість студентів вказали, що вони мають власну життєву позицію. Однак, аналізуючи їх відповіді на інші запитання, в яких студенти не можуть сформулювати визначен-



ня життєвої позиції, майже не знають, які існують її види, не називають шляхів та умов її формування, приходимо до висновку, що вони лише вважають власну життєву позицію сформованою.

**Таблиця 1**

**Розподіл рівня обізнаності студентів щодо життєвої позиції особистості**

Субшкали	Респонденти, %			Вираженість показників	
	Вис. зн.	Сер. зн.	Низ. зн.	Сер. зн., бали	%
1.Що таке життєва позиція особистості ?	36,0	42,0	22,0	5,8	58,0
2.Види життєвої позиції особистості	10,0	30,0	60,0	0,4	4,0
3.Шляхи визначення життєвої позиції особистості	6,0	42,0	52,0	3,2	32,0
4.Умови формування певної життєвої позиції	18,0	30,0	52,0	4,6	46,0
5.Необхідні якості суб'єкта для визначення життєвої позиції особистості	12,0	40,0	48,0	4,2	42,0
6.Чи маєте Ви власну життєву позицію ?	34,0	54,0	16,0	6,2	62,0

Так, низький рівень знань виявився у студентів, які на останнє запитання «Чи маєте Ви власну життєву позицію?» відповіли: «Моя життєва позиція мене задовольняє», але при цьому не змогли дати визначення, не назвали жодного виду життєвої позиції, а також на інші питання не дали відповіді. Середній рівень знань виявився у студентів, які вказували хоча б окремі характеристики життєвої позиції, такі як «правила життя», «цінності та ідеали», а на запитання про види життєвої позиції вказували: «правильна / неправильна», «добра / погана», «оптимістична / песимістична», «моральна / аморальна», «позитивна / негативна» тощо.

Високий рівень притаманний студентам, які визначали життєву позицію особистості як «установки та цінності людини», «життєве кредо людини», «закони, яких людина дотримується протягом життя», «переконавання і ставлення людини до себе та до оточуючого світу», «...це ті правила, які людина приймає для себе і виконує протягом життя». Стосовно умов формуван-

ня життєвої позиції були такі відповіді: «у підлітковому віці», «коли людина починає свідомо приймати самостійні рішення», «формується протягом життя під впливом подій, які відбуваються» тощо.

Як видно з відповідей, на перше запитання стосовно визначення, більшість студентів все ж таки намагалися визначити основні показники життєвої позиції особистості, тому вираженість показника 5,8 балів знаходиться на рівні вищому за середній. Більш точно, правильне визначення вказали 36,0% студентів і 42,0% побудували свої визначення на окремих характеристиках життєвої позиції особистості: дехто вказав лише «погляди й переконання», хтось назвав «ідеали та цінності», окремі студенти вказали, що життєва позиція – це «лінія певної поведінки на все життя». Отже, можна констатувати, що у сукупності 78,0% студентів мають уявлення про таку дефініцію, як «життєва позиція особистості».

22,0% студентів взагалі не змогли сформулювати визначення життєвої позиції особистості. Це може означати, що чверть студентської молоді навіть не замислюються над тим, яким бути, чого бажати, до чого прагнути, чи потрібно взагалі ставити цілі й будувати перспективи власного життя, а відтак, і приймати деленосні рішення.

Найнижчу кількість балів (0,4 бали) студенти отримали на друге запитання щодо видів життєвої позиції особистості. Оскільки студенти майже не знають різновидностей життєвої позиції, то й перегляд власних поглядів і переконань не відбувається. Це означає, що молодь не може трансформувати та покращувати власні принципи, прагнути до більш адекватних ідеалів, вдосконалювати себе та відшліфувати стосунки з іншими, а отже, й приймати відповідальні рішення.

Низький середній бал (3,2 бали) отримали студенти на третє запитання: шляхи визначення життєвої позиції особистості. Це означає, що студенти слабо орієнтуються, як визначати, хто із оточення якої позиції дотримується, не можуть співвіднести їх погляди з власними цінностями й ідеалами, а відтак не можуть передбачити поведінку інших, дати належну оцінку їх учинкам, та нездатні нести відповідальність за власні вчинки.

На запитання щодо «умови формування певної життєвої позиції» студенти отримали 4,6 балів (10 мах), що визначає рівень нижче середнього. 18,0% студентів на належному рівні мають уявлення про те, як формується життєва позиція і по-різному описували цей процес. 30,0% студентів, які мають середній рі-

вень обізнаності вказували на окремі шляхи, такі як: «формується з дитинства», «у підлітковому віці», «формується під впливом батьків та соціуму» тощо. Студенти (52,0%), які отримали низький рівень обізнаності, не відповіли нічого і, як видно з таблиці, таких, на жаль, найбільше.

Також складно студентам було вказати необхідні якості людини для визначення власної життєвої позиції. Лише 12,0% студентів справилися з цим завданням і отримали високий показник обізнаності. 40,0% студентів вказали не більш як по 2-3 якості, такі як «прагнення до пізнання себе», «самоактуалізація», «бажання самоудосконалення», «розвинена самосвідомість» тощо. Майже половина студентів (48,0%) виявились нездатними назвати хоча б декілька якостей. Це означає, що половина студентської молоді не замислюється над удосконаленням власної особистості, переглядом своїх цінностей, не знає і не розвиває у собі якості, які допомагали б у виборі ідеалів, аналізі вчинків, у прийнятті відповідальних доленосних рішень.

Отже, аналіз відповідей студентів дав змогу встановити розподіл рівня інформаційно-пізнавального компонента готовності студентів до визначення власної життєвої позиції. Високий рівень обізнаності щодо життєвої позиції визначено у 19,3% студентів. Це означає, що лише п'ята частина студентів мають власні переконання, наслідують та прагнуть до певних ідеалів, керуються власними цінностями, які концентрують у собі основоположні принципи їх поведінки і діяльності. Такі студенти орієнтовані на певну лінію поведінки, що базується на їх світоглядних, моральних і психологічних якостях та відображає їх суб'єктивне ставлення до суспільства. Це студенти, які адекватно спрямовують власні інтереси у провідних сферах життєдіяльності – у праці, спілкуванні та пізнанні, відповідально ставляться до прийняття важливих рішень. Про таких студентів можна сказати, що вони прийняли стратегічне життєве рішення і мають власну життєву позицію.

Середній рівень обізнаності виявлено у 39,1% студентів. Це показник нижчим середнього рівня, вказує на те, що у віці 17-20 років студенти мають ще не до кінця сформовану власну життєву позицію. Це студенти, які соціально малоактивні, у вирішенні складних питань та прийнятті важливих рішень частіше «пливуть за течією», власні цінності і смисли підкоряють ситуації, не мають стійких принципів та переконань, відповідно мають не стійке ставлення до себе та до навколишнього оточення. Отже, можна констатувати, що стратегічне життєве рішення щодо ви-

значення життєвої позиції у цих студентів прийняте ще не остаточно.

41,6% студентів мають низький рівень знань про життєву позицію особистості. Це досить великий відсоток студентів, які не замислюються над тим, яким цінностям вони надають перевагу, до яких ідеалів необхідно прагнути, які переконання відстоювати та які життєві цілі ставити перед собою й вирішувати їх. Отже, емпіричне дослідження рівня обізнаності студентів щодо життєвої позиції особистості показало переважно низький рівень їх готовності.

Далі необхідно було з'ясувати, яка саме життєва позиція переважає у студентської молоді. Для визначення видів (типів) життєвої позиції студентів ми використали методику Е.Берна «Життєва позиція особистості» [2]. Методика дає можливість визначити чотири типи життєвих позицій, а саме: конструктивну, оборонну, депресивну та безплідну.

Вибір конструктивної життєвої позиції вказує на те, що людина переконана в цінності своєї особистості, позитивно ставиться до себе та будує гармонійні відносини з іншими людьми, орієнтована на постійне самовдосконалення та покращення світу взагалі.

Депресивна життєва позиція домінує у людини, коли їй весь час здається, що вона гірша за інших, має занижену самооцінку, не вірить у себе та щасливе майбутнє, весь час чекає невдач і розчарування, а відтак більше перебуває на самоті, уникає взаємин з оточуючими.

Оборонна життєва позиція характерна для людини, яка вважає, що всі люди, світ, все навколо – вороже, негативно налаштоване, отож вона повинна повсякчас захищатися, а ще краще – нападати. Така людина відчуває цінність своєї особистості за допомогою доказу своєї переваги над іншими, за допомогою нездоланного прагнення контролювати все навколо, не помічаючи, що принижує інших.

Безплідна життєва позиція вказує на те, що людина почуває себе знехтуваною та приниженою; вона переконана, що життя марне, сповнене розчарувань, ніхто не може їй допомогти. Вона відкидає людей і світ та відчуває себе знедаленою, спустошеною, пригніченою; перебуває в стані вичікування. Вчені вказують, що людина, яка не усвідомлює цінності власної особистості, цінності свого оточення, може бути навіть соціально небезпечною.

Результати тестування студентів показали, що 28,4% мають конструктивну життєву позицію. Це студенти, які у взаємодії з

іншими проявляють добру волю, відповідально ставляться до навчання, налаштовані на позитивні емоції, бачать своє місце у майбутньому професійному середовищі та у соціумі взагалі, вміють ставити стратегічні життєві цілі та приймати відповідальні рішення.

Оборонну життєву позицію мають 27,7% студентів. Ці студенти стримані у спілкуванні, вміють контролювати свої емоції, вдало використовують їх для досягнення мети. У спілкуванні з оточенням роблять акценти на поліпшенні інших. Однак планувати своє майбутнє й приймати відповідальні рішення їм вдається складно.

35,2% студентів мають депресивну життєву позицію. Це молодь, яка понад усе прагне отримати якомога більше від оточення, при цьому рідко проявляючи добру волю і далеко не завжди даючи щось взамін. Ці студенти знають, що дуже заборгували перед оточенням, але відчувають від цього задоволення, яке часто носить трансовий, містичний відтінок. Вони постійно вимагають уваги і можуть бути прив'язаними до інших довгі роки, якщо ті не втратили можливість «віддавати». Такі студенти, як правило, не вміють ставити стратегічних життєвих цілей і приймати доленосні рішення, оскільки весь час сподіваються, що «хтось» чи «щось» вирішить за них їх проблеми.

Студентів з безплідною життєвою позицією – 8,7%. Це студенти, які не знають куди йдуть і чого хочуть. Це може бути пов'язане з невизначеністю цих осіб у правильності обрання спеціальності, у можливих розчаруваннях щодо невідповідності дійсності навчання власним очікуванням та уявленням про навчання у ВНЗ тощо. Саме ця невизначеність знижує показник конструктивної життєвої позиції і заважає конструктивно будувати майбутнє.

**Висновки.** Отримані емпіричні дані свідчать, що нині серед молоді, на жаль, усього 28,4% студентів дотримуються активної конструктивної життєвої позиції, а інші живуть, переважно, сьогоднішнім днем, пасивно споглядають життя, не прагнуть до самовдосконалення та самореалізації, щоб принести користь не лише собі та найближчому оточенню, а й суспільству в цілому.

Отже, процес формування життєвої позиції особистості студентської молоді, який ще триває у цьому віці, повинен спрямовуватися, скориговуватися психолого-педагогічним колективом ВНЗ у конструктивне русло. Результати емпіричного дослідження інших компонентів психологічної готовності студентів до визначення власної життєвої позиції будуть подані у наступних публікаціях.

**Список використаних джерел**

1. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки. Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С. 3-13.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. / Общ. ред. М. С. Мацковского; послесловие Л. Г. Ионина и М. С. Мацковского. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
3. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: редакционно-издательский отдел управления по печати, 1991. – 146 с.
4. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія / Л.М. Карамушка. – Київ.: Ніка-Центр, 2002. – 332 с.
5. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. – К., 1989. – 48 с.
6. Помиткіна Л. В. Психологічні особливості становлення у студентів життєвої позиції особистості / Л. В. Помиткіна/ Соціальна психологія. – Полтава: «Інтер Графіка», 2010. – № 5 (43). – С. 130-137.
7. Проблеми і напрями розвитку особистісної готовності педагогічних працівників та учнів професійного ліцею до творчої та інноваційної діяльності: Збірник науково-методичних матеріалів / За ред. А.П.Красовського і В.В.Рибалки; кол. авторів. – К.: ШППО АПН України та УПТО ГУОН КМДА, 2006. – 107 с.
8. Прядко С. А. Життєва позиція особистості в аспекті сучасного соціально-філософського осмислення / Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2004. – № 40.
9. Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності: [наук.-метод. посіб.] / за наук. ред. Е.О.Помиткіна. – К.: Миколаїв, 2010. – 288 с.

The article explores the meaning of «psychological readiness» and «life position of the individual»; value-motivational, informational and cognitive, goal creative and operational components of readiness are singled out; the results of an empirical study of the psychological readiness of students to determine their own position in life are presented. The process of forming of the vital position of the individual students, which is still ongoing at this age should be forwarded, psycho-pedagogical staff of higher education institutions in a constructive direction.

**Keywords:** readiness, psychological readiness, position, life position of individual.

*Отримано: 2.10.2012 р.*

## **Створення психолого-педагогічних умов морального розвитку учнівської молоді в закладі професійно-технічної освіти**

У статті досліджено фактори та тенденції падіння моральних норм у суспільстві, ціннісної дезорієнтації молоді, особливо серед контингенту учнів ПТНЗ. Проаналізовано відомі підходи до розв'язання проблеми морального розвитку молоді, виокремлено провідні психолого-педагогічні умови, сприятливі для морального розвитку учнів в закладі професійно-технічної освіти. Відмічено, що успішна реалізація на практиці даних умов можлива при врахуванні специфіки, етапів і психологічних механізмів морального розвитку учнівської молоді.

**Ключові слова:** психологізації навчального процесу, умови для морального розвитку, психолого-педагогічні умови.

В статье исследованы факторы и тенденции падения нравственных норм в обществе, ценностной дезориентации молодежи, особенно среди контингента учащихся ПТУ. Проанализированы известные подходы к решению проблемы нравственного развития молодежи, выделены ведущие психолого-педагогические условия, благоприятные для нравственного развития учащихся в учреждении профессионально-технического образования. Отмечено, что успешная реализация на практике данных условий возможна при учете специфики, этапов и психологических механизмов нравственного развития учащейся молодежи.

**Ключевые слова:** психологизации учебного процесса, условия для нравственного развития, психолого-педагогические условия.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковим чи практичними завданнями.** У зв'язку з тим, що принципи морального розвитку особистості в радянські часи забезпечувалися у нерозривній єдності з існуючими політичними принципами, вони зазнали краху, як і країна в період її розпаду. В результаті політично орієнтовані соціальні інституції – «жовтенята», піонерські і комсомольські загони тощо – теж були зруйновані. На їх місці утворився ціннісний вакуум, який і став сприятливим підґрунтям більшості аморальних явищ у молодіжному середовищі.

Існуючі ж сьогодні суспільні програми є і будуть суто декларативними, якщо в закладах освіти (зокрема, професійно-технічної освіти) не створити психолого-педагогічні умови, сприятливі



для морального розвитку учнівської молоді. В сучасній системі освіти ускладнюються навчальні плани і програми, посилюються вимоги до професійної підготовки. Проте це не сприяє мотивації учнів до навчання, позитивного і радісного ставлення до предметів, особистісно зорієнтованого сприйняття навчального матеріалу. Вимоги до виховання в закладах освіти залишаються, на жаль, суто декларативними. Це вимагає нового перегляду психолого-педагогічних умов в закладі профтехосвіти, сприятливих для морального розвитку учнівської молоді.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є аналіз існуючих психолого-педагогічних умов в закладі профтехосвіти та підходів до створення сприятливих умов для морального розвитку учнів ПТНЗ у спадщині окремих видатних педагогів, обґрунтування необхідності узгодженості морального впливу сім'ї та психолого-педагогічного персоналу ПТНЗ, наявності моральних прикладів у референтному середовищі учнів, залучення молоді до соціально корисних проектів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Якість розв'язання проблем морального розвитку молоді може бути забезпечена лише за умов не декларативної, а реальної психологізації навчального процесу в закладах ПТНЗ. Цю думку висловлювали провідні вчені вже багато років тому. Зокрема, С.Ф.Русова писала: «На сучасному етапі вже недостатньо опори лише на любов дітей, педагогічну інтуїцію, хоч це і є першочерговими рисами педагога, а передусім потрібні глибокі знання фізіології, психології, антропології, соціології і виведених на їх основі педагогічних законів і закономірностей, принципів організації виховання дітей, знання організаційних форм і методів виховної роботи з дітьми» [3; с.109]. На жаль, і досі психологічні знання про дітей, їх моральне становлення залишаються невідомими для багатьох педагогів ПТНЗ, вагома частина яких не має вищої педагогічної або психологічної освіти.

У пошуках сприятливих умов для морального розвитку учнів ПТНЗ розглянемо підходи до їх створення окремих видатних педагогів.

Засновники гуманістичної психології А.Маслоу, К.Роджерс та ін. вважали, що людина приходить у світ уже з певною внутрішньою системою ставлень, яка є основою для подальшого формування образу власного «Я» під впливом значущих для особистості дитини людей – батьків та вихователів. Любов і повага з боку оточуючих до дитини виховує самоповагу і навчає сприйма-

ти себе як цінність, а також позитивно оцінювати інших людей. На жаль, серед учнів ПТНЗ значна частина не отримала необхідної уваги та любові, і цей факт має бути першочергово врахований при побудові психолого-педагогічних умов морального розвитку молоді.

К.Д.Ушинський вважав, що «... моральний вплив становить головне завдання виховання, значно важливіше, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями і роз'ясненнями кожному його особистих інтересів». При цьому провідним засобом морального розвитку К.Д.Ушинський вважав процес спілкування учнів з живою природою: «Зовіть мене варваром в педагогіці, але я виніс із вражень мого життя глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися впливу педагога...» [6; с. 23]. Зазначимо, що спілкування з природою важливе і для учнів ПТНЗ, які мешкають у великих містах, і в сільській місцевості, адже краса природи має виховний вплив лише тоді, коли людина навчена та здатна її помічати і сприймати. Ця здатність значною мірою залежить від батьківського виховання, впливу педагогів.

Всесвітньо відомим досвідом морального виховання особистості є школа-колонія А.С.Макаренка. **Виховання в колективі** та через колектив А.С.Макаренко бачив найдієвішим засобом впливу на молодь. Однак у сучасному суспільстві роль соціуму в моральному вихованні особистості применшується. Справжній колективізм забезпечує формування індивідуальності, захищає інтереси, прагнення дитини. Руйнують його такі внутрішньоколективні явища, як кругова порука, конформізм. Тому в нашому дослідженні надзвичайно важливою умовою морального розвитку учнів ПТНЗ є створення в учнівському колективі особливої моральної атмосфери, яка впливала б на кожного учня.

Саме спільна, колективна діяльність справляє величезний вплив на формування особистості, оскільки громадська думка, оцінка однолітків має більшу вагу для підлітків, ніж настанови дорослих. На думку С.Ф.Русової, саме колектив вносить дух кооперації в працю учнів, дозволяє узгоджувати різні думки, підвищує зацікавленість учня у процесі навчання, вносить у нього елементи самокерування. При цьому важливо створити такі психологічні умови в колективі, за яких там цінувалися б моральні риси: чесність, мужність, фізична спритність та ін. [5; с.44]. Якщо цього не зроблено, колектив може мати не позитивний, а негативний вплив на моральний розвиток особистості.

До прогресивних педагогічних технологій ХХ ст. відносять також досвід В.Ф.Шаталова, який застосовував чимало інновацій. Зокрема, під час проведення «уроків відкритих думок», у дітей розвивалося прагнення до знань, з'являлася можливість почути думки інших і висловити власні, що надзвичайно важливо для становлення моральної самосвідомості.

Призначення серед дітей старших консультантів сприяло ствердженню почуття колективізму, розумінню моральних принципів взаємодії. Психологічний мікроклімат в учнівському та педагогічному колективі сприяв реалізації на практиці девізу школи: «Вчитися переможно!». Ще однією цікавою психологічною «знахідкою» була започаткована система виступів школярів перед аудиторією, що допомагало формуванню впевненості, віри в себе, сприяло визначенню та ствердженню **власної життєвої позиції**. Отже, навчальний процес у будь-якому закладі може бути орієнтований на певні психолого-педагогічні цілі, зокрема, на моральний розвиток молоді.

Наведені вище ідеї можуть значною мірою використовуватися у ПТНЗ під час проведення виховних годин, коли спілкування з молоддю здійснюється у формі діалогу на теми, які є найбільш актуальними для даної вікової категорії.

У відомій педагогічній технології І.П.Волкова за мету ставився розвиток потенційних здібностей кожного школяра. Основною задачею уроків вважалося забезпечення єдності навчання, виховання та розвитку дітей. Для реалізації мети І.Г.Волковим були введені спеціальні «уроки творчості», що включали 2 уроки праці, 1 урок образотворчого мистецтва та 1 урок шкільного компоненту. На цих заняттях виконувалися роботи по виготовленню багатьох предметів, за складністю еквівалентних вимогам програм початкових курсів спецучбових закладів [1; с.54].

Важливо також, що у школі були постійно відкриті творчі майстерні, до яких учні могли завітати у вільний час та закінчити завдання, розпочате на уроці, виконати самостійну творчу роботу. Стимулом до виконання дітьми творчих робіт був, так званий, «творчий щоденник», до якого заносилися роботи, виконані за власною ініціативою учня, що були повністю завершені. Ці заходи сприяли формуванню відповідальності, любові до праці, терпінню тощо. Таким чином ідеї морального розвитку молоді мають повноцінно реалізуватися і в урочній, і в позаурочній діяльності. Цей принцип особливо важливий для учнів ПТНЗ, оскільки правопорушення в більшості скоюються ними в позаурочний час.

Зазначимо, що і С.Ф.Русова вважала навчання основним засобом морального виховання молоді. Отже, у навчально-виховному процесі сучасного ПТНЗ наголос має ставитись на моральному аспекті будь-якої діяльності. Важливо піклуватися не тільки про те, щоб виховати працелюбну людину у стінах ПТУ, а й про те, щоб спонукальні мотиви її діяльності були високоморальними.

Важливою умовою успішності процесу морального розвитку учнів ПТНЗ є **узгодженість психолого-педагогічного впливу** на особистість з боку батьків і педагогічного персоналу навчального закладу. Зазначимо, що люди, які займаються вихованням або бажають сприяти моральному становленню молоді, повинні самі прагнути до вдосконалення власної особистості, щоб стати певним взірцем: бути доброзичливими, тактовними, вміти уважно вислухати, не нав'язувати своєї волі, не думати за вихованця, не приймати за нього рішень, а думати, відчувати, приймати рішення разом із вихованцем, допомагати у передачі об'єктивних цінностей, цікавитися внутрішнім світом, почуттями та думками, прагненнями людини, не засуджувати, а зрозуміти, звертаючись до об'єктивних норм і цінностей. На жаль, не всі педагогічні працівники відповідають цим вимогам, що зумовлює невідповідність між їх словами, закликами та способом життя. Відсутність у педагогічних працівників спеціальних знань щодо динаміки розвитку свідомості, етапів морального розвитку особистості учня не тільки ускладнює процеси особистісного становлення учнів у навчальних закладах, а й погіршує психологічний мікроклімат у колективі.

Успішність морального розвитку учнів ПТНЗ значною мірою залежить від особистого **ідеалу**, життєвого прикладу. Людина, особливо молода, потребує ідеалу, який втілює благородство життєвих цілей, ідейну переконаність, працьовитість і мужність.

У процесі свого розвитку людина постійно орієнтується на реальні, живі конкретні зразки. При цьому вона прагне, як правило, наслідувати кращі зразки поведінки і діяльності старших, тих, з ким вона вступає у взаємні стосунки. Тому надзвичайно важливо, щоб взірцем для учнів ПТНЗ стали люди високоморальні з активною життєвою позицією.

У процесі морального розвитку особистості важливу роль відіграє **активна життєва позиція**. У закладах профтехосвіти вона реалізується в процесі практичної діяльності, зокрема участі в продуктивній праці, суспільно корисній роботі. Активна жит-

тева позиція передбачає певну сукупність моральних та емоційно-вольових якостей і рис людини. Складовими елементами активної життєвої позиції учня є також гуманне ставлення до оточуючих, колективізм, принциповість, вимогливість до себе та інших, чесність, бережливість, особиста відповідальність. Учні ПТНЗ мають бути притаманні самокритичність, прагнення до самопізнання та подальшого самовдосконалення. Взагалі самопізнання є однією з найважливіших умов морального розвитку особистості. Недарма на стінах Дельфійського храму в Античній Греції було викарбовано: «Пізнай самого себе». В сучасних умовах процес самопізнання продовжує залишатися надзвичайно актуальним. Адже пізнання себе, свого внутрішнього світу, визначення своїх внутрішніх потреб є основою для подальшого морального саморозвитку. Необхідно відмітити, що самопізнання – складний процес, пов'язаний, перш за все, з трансформацією свідомості. Тому виникає необхідність в теоретичних і практичних знаннях, різноманітних методах і прийомах розвитку власної особистості. Отримати ці знання можна від референтної особистості.

У багатьох виховних традиціях велике значення для духовного прогресу учнів надавалося наявності духовного вчителя, наставника, референтної особистості, яка є безпосереднім взірцем для послідовників. На жаль, практика духовного наставництва протягом тривалого часу існувала, переважно, у релігійній традиції, що не давало можливості отримати відповідну допомогу тим, хто не відчував у собі релігійних потягів і прагнень. На сучасному етапі функцію допомоги учням у процесі самовиховання все активніше бере на себе освітня психологічна служба. На думку В.Г.Кременя, «...психологічна служба повинна забезпечити, щоб кожен учень дізнався про себе за допомогою психологів набагато більше, ніж він спроможний це зробити стихійно» [4; с.3].

Такий підхід та орієнтація діяльності психологічної служби ПТНЗ на допомогу у життєвому самовизначенні, становленні активної життєвої позиції має суттєво сприяти моральному розвитку учнів.

Широкий спектр найрізноманітніших форм роботи з учнями дає змогу практичному психологу у ПТНЗ вирішити на якісно новому рівні ряд психолого-педагогічних задач. Зокрема:

- оволодіння учнями певними теоретичними знаннями в галузі психології та морального розвитку особистості;
- формування, а при потребі і корекція соціально-психологічних умінь та навичок;

- вміння психологічно грамотно будувати міжособистісні стосунки;
- розвиток здібності адекватного пізнання себе та інших;
- активізація індивідуальної потреби у морально-духовному розвитку;
- активізація потреби в життєвому самовизначенні, становленні власної життєвої позиції.

За прийнятим робочим визначенням моральний розвиток учнів ПТНЗ доцільно розглядати як процес активізації самосвідомості на основі засвоєних, осмислених і відтворених у поведінці моральних норм, законів і принципів. Та слід пам'ятати, що для більшості з учнів засвоєння моральних норм відбувалося в сім'ї ще в роки раннього дитинства. Тому в старшому підлітковому та молодшому юнацькому віці доцільно ставити завданням морального виховання не засвоєння, а осмислення та відтворення моральних норм у поведінці. Це може бути повноцінно реалізовано у морально спрямованій проектній діяльності. Як правило, така діяльність реалізується через неформальні об'єднання скаутів, волонтерів тощо.

Аналізуючи наведені дані, можемо виокремити провідні психолого-педагогічні умови, сприятливі для морального розвитку учнів ПТНЗ (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Психолого-педагогічні умови морального розвитку учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти**

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що успішна реалізація на практиці виокремлених нами умов можлива при врахуванні специфіки, етапів і психологічних механізмів морального розвитку учнівської молоді. Слушною, на наш погляд, є думка М.С. Кагана, який наголошує на тому, що виховання духовності та моральності вимагає від нас чіткого уявлення про ті способи, за допомогою яких духовно-моральні устремління суспільства можуть перетворюватися в духовність і моральність кожної конкретної особистості [2]. Коли цієї специфіки не розуміють і намагаються формувати ціннісну свідомість молоді тими ж способами, якими транслюють знання та уміння, духовне виховання не приносить бажаних результатів.

#### Список використаних джерел

1. Волков И.П. Учим творчеству / И.П. Волков. – М.: Педагогика, 1982. – 86 с.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного подхода) / М. С. Каган. – М., 1974.
3. Коваленко Є.І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук; за ред. Є.І.Коваленко – Ніжин, НДПІ, 1998, 214 с.
4. Кремень В.Г. Актуальні проблеми сучасної освіти та виховання учнівської молоді / В.Г. Кремень// Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5. – С 3.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори, У 2-х кн.// С. Русова; за ред. Є.І.Коваленко; Упор. прим. – Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – Кн.2. – 320 с.
6. Ушинський К.Д. Про сімейне виховання / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. шк. – 1974. –150 с.

The article examines the factors and trends in the decline of moral standards in society, values disorientation among youth, especially in the group of vocational students. The article presents analysis of the known solutions to the problem of moral development of young people, determines leading psycho-pedagogical conditions favorable for the moral development of students in vocational education. It is noted that the successful implementation of these conditions in practice is possible while respecting the specificity of stages and psychological mechanisms of moral development of youth.

**Keywords:** learning process, the conditions for moral development, psychological and pedagogical conditions.

*Отримано: 16.09.2012 р.*



## **Влияние воспитателей на развитие детей в Домах ребенка**

У статті розкриваються питання, пов'язані з проживанням дітей у дитячих будинках в Україні, зокрема аналізується робота персоналу, його поінформованість про наукові й педагогічні підходи до виховання дітей, ставлення до роботи та дітей, готовність до змін у роботі для поліпшення соціально-емоційного стану дітей. Також виявлена низка питань, які вимагають подальшої уваги й вивчення, наприклад негативне відношення персоналу до біологічних батьків дітей.

**Ключові слова:** будинок дитини, соціально-емоційний розвиток дитини, персонал, ставлення до дітей, ставлення до роботи, емоційне благополуччя персоналу.

В статье раскрываются вопросы, связанные с проживанием детей в Домах ребенка в Украине, а также анализируется работа персонала, его осведомленность о научных и педагогических подходах к воспитанию детей, отношение к работе, детям и готовность к изменениям в работе для улучшения социо-эмоционального состояния детей. Также выявлен ряд вопросов, требующих дальнейшего внимания и изучения, например негативное отношение персонала к биологическим родителям детей.

**Ключевые слова:** Дом ребенка, социально-эмоциональное развитие ребенка, персонал, отношение к детям, отношение к работе, эмоциональное благополучие персонала.

**Постановка проблеми.** Развитие детей, воспитывавшихся в специализированных учреждениях, является предметом активного изучения, начиная с попыток Д. Боулби [2, 3] понять причины замедленного выздоровления и развития младенцев, разлученных с матерями в больницах. Исследования детей, воспитываемых в специализированных учреждениях [27], описывают институциональный уход как имеющий пагубный эффект на развитие. Исследователи зафиксировали тот факт, что такие дети часто имеют слабое физическое развитие, в частности значительные задержки роста, веса и окружности головы [26], и целый ряд психологических проблем, включая агрессивное и антисоциальное поведение, гиперактивность, невнимательное и неразборчивое дружелюбие (т.е. чрезмерная общительность по отношению к незнакомым людям), низкое качество отношений со сверстниками, депрессии, беспокойство и трудности эмоциональной регуляции. Некоторые из этих проблем, как

отмечает Р. Леви-Шиф, сохраняются в юности и взрослой жизни [24]. Такие неблагоприятные результаты развития детей были объяснены тем фактом, что учреждения не в состоянии обеспечить обычные для раннего детства и необходимые для нормально-го эмоционального развития условия. К примеру, когда детей извлекали из условий, в которых они были лишены родительского внимания (посредством усыновления или взятия под опеку [30,44] или изменения институциональной среды с целью создания условий, похожих на семейные), у детей существенно улучшались показатели развития [14]. Главным недостатком этих исследований является их ограниченная способность делать конкретные заключения о факторах, которые могли бы объяснить такие результаты у детей, нехватка эмпирических данных об интернатных учреждениях, включающих индивидуальные характеристики тех, кто работает с детьми, и их методов.

Согласно многим исследованиям развития младенцев, в раннем детстве основные этапы развития происходят в контексте близких отношений с другими людьми, обычно родителями, а также теми, кто выполняет родительскую роль в жизни ребенка [46]. В данной статье было использовано определение Ю. Бронфенбреннера и П. Морриса: «Развитие – это процесс, в котором индивидуальные особенности человека динамически соотносятся с внешними факторами и временем с целью формирования индивидуальных траекторий» [4]. Раннее окружение, необходимое для нормативного развития мозга, так же как и всех других областей развития, строится совместно младенцами и их воспитателями в режиме интеракции. Например, адекватная реакция воспитателей на младенческие сигналы является ключевой в нормативном развитии части мозга младенца, отвечающей за эмоциональную регуляцию [18,36]. Способность регулировать эмоции (например, успокаиваться), которую младенец приобретает как следствие адекватного поведения воспитателя, в свою очередь воздействует на то, насколько позитивным будет опыт воспитателя при уходе за младенцем. Как отмечают С. Гринспан и С. Шанкер, радостный малыш и положительный опыт в ответ мотивирует воспитателя обеспечить эмоционально правильную стимуляцию, а она, в свою очередь, служит основой для обучения и, соответственно, умственного развития младенца [15].

Несмотря на широкое обсуждение связи между ранней заботой о ребенке и его функционированием, подобного повышенного интереса относительно факторов, влияющих на развитие детей в специализированных учреждениях, не наблюдается [1].

Большая часть знаний о влиянии опыта, полученного в раннем детстве, на детей в учреждениях была получена из ретроспективных исследований, т.е. с помощью опросов уже взрослых воспитанников интернатов или с помощью исследований детей, усыновленных из учреждений [33, 35]. Исследователь Л. Миллер, отмечает, что на сегодняшний день практически отсутствует информация о том, как именно проходит жизнь детей в этих условиях [26]. Наблюдения взаимодействия персонала с детьми в российских домах ребенка показали, что социальное взаимодействие детей с взрослыми было минимальным, ежедневное взаимодействие ребенка с воспитателями состояло главным образом из проведения детям необходимых процедур (кормление, купание и замена подгузников), в течение которых воспитатели показывали низкую реакцию на сигналы ребенка, недостаточную координацию своего поведения по отношению к нуждам младенцев, и нехватку взаимности или инициирования общения с детьми [29]. Более того, К. Ли определил, что дети в корейских приютах кричат вдвое больше, находятся одни намного дольше и намного меньше общаются с воспитателями, чем дети, воспитывающиеся в семьях [22]. Исследование выявило, что качество воспитательной среды имело существенное влияние на результаты развития у детей и повлияло на детей не в равной мере (дети оказались более развитые, если общались с более отзывчивыми воспитателями). В дополнение к эмоциональному лишению, интернатные учреждения часто критикуют за дефицит ресурсов, нехватку стимуляции и образовательных возможностей [6].

Очень немного известно о факторах, которые влияют на воспитательные методы в интернатных учреждениях [19, 21]. Как отмечает В. Кан, профессии, связанные с воспитанием, в целом отличаются высокой степенью стресса и эмоционального напряжения [20]. Эта работа подразумевает создание отношений с подопечными, что требует навыков, терпения и психологического вклада. Такая работа традиционно характеризуется низкой заработной платой, невысоким статусом профессии и долгими или нестабильными часами работы [12]. Связанное с работой напряжение у работников, как правило, предсказывает выгорание, текучесть кадров, чувство неопределенности своей роли на работе, неудовлетворенность и внутренний конфликт в коллективе [8]. Среди случаев жестокого обращения с детьми в учреждениях Англии в 70-х и 80-х в качестве первичных факторов обычно указывают на нехватку адекватного образования и практическо-

го обучения воспитателей, несоответствующие модели организации, неудовлетворительная внутренняя культура и отсутствие акцента на правах детей [7]. Исторически сложилось, что методы работы в интернатных учреждениях характеризуются строгим контролем и дисциплиной, что в разные периоды их существования отображало религиозные цели, определенные ориентации в психологической науке и безразличные или двойственные социальные представления о детях, нуждающихся в государственной опеке [7]. К тому же, в разные времена институциональная модель заботы предпочиталась некоторыми политическими режимами как способ закрепить определенные ценности в детях, например коллективистические отношения, как отмечают Т. Тулвисте и П. Гутман [43]. В этом контексте понимание факторов, которые воздействуют на качество институционально-го воспитания, становится вопросом особой важности.

В целом, из-за недостатка исследований относительно интернатной среды, методов воспитания и факторов, на них влияющих, очень трудно сделать конкретные заключения о причинах негативных показателей развития детей, воспитываемых в интернатных учреждениях. Исходя из этого, в настоящем исследовании была предпринята попытка углубить знания об институциональной (интернатной) среде, исследуя природу воспитательной работы в трех Домах ребенка, сосредоточившись на отношении воспитателей к их работе, их методах, взглядах относительно потребностей маленьких детей в их заботе и оценке интернатной модели воспитания.

Дома ребенка (ДР) – это государственные учреждения для детей возрастом 0-4 лет, которые были оставлены родителями на «добровольной» основе, либо из-за лишения их родительских прав государственными учреждениями [5], или являются сиротами. ДР подчиняются Министерству охраны здоровья и потому являются медицинскими учреждениями. Этот факт определяет основное направление заботы: обеспечение физического здоровья детей. Как утверждает Н. Доброва-Кроль, учреждения в Украине обеспечивают материальные условия для детей, а также адекватную заботу о здоровье и питании, но социо-эмоциональному развитию детей придают второстепенное значение, либо вообще не обращают на него внимания [9, 27]. ДР содержат всех детей, находящихся в этих возрастных границах, вне зависимости от их медицинского состояния или специфических потребностей (или отсутствия таковых), тем не менее, некоторые специализируются на содержании детей с серьезными проблемами здоровья.

Детей группируют по возрасту и состоянию здоровья; каждая группа располагается в отдельном крыле здания с собственной площадью, столовой, спальней и ванной комнатой, а также игровой площадкой. Когда дети перерастают свою группу по возрасту, их переводят в другую группу или в другое учреждение для детей постарше или учреждения для детей со специфическими потребностями. Три «команды» непосредственных (групповых) воспитателей (НВ) закрепляются за каждой группой и работают сменами по 9-24 часа, за которыми следуют 1 или 2 дня отдыха. Другие специалисты (ДС), например, доктора, терапевты, психологи ежедневно видят детей на медицинских осмотрах и терапевтических процедурах, часто в рамках заранее утвержденного месячного плана.

Исходя из вышесказанного, целью настоящего исследования было выполнить анализ взглядов и методы работы с детьми воспитателей в трех Домах Ребенка, уделяя особое внимание НВ как людям, которые проводят значительное количество времени с детьми (до 24 часов за смену). Постановка цель предусматривает реализацию следующих заданий: а) выявить и проанализировать демографические характеристики воспитателей, включая образование и стаж работы, в коллективах трех ДР; б) выявить отношение и взгляды непосредственных воспитателей по поводу: своей работы, модели интернатного ухода за детьми, своей роли в жизни детей; в) произвести анализ данных о воспитателях принимая во внимание их образование.

#### ***Изложение основного материала.***

***Выборка (Дома Ребенка).*** С тремя Домами ребенка («А», «В» и «С») связались для получения разрешения на исследование от Главных врачей, которое было предоставлено в каждом случае. На момент контакта, в Доме ребенка «А» содержалось 160 детей, Доме ребенка «В» – 152, и Доме ребенка «С» – 92. Все ДР были расположены в больших городах в трех разных административных регионах (областях) южной и восточной части Украины. «А» был единственным ДР в своей области и таким образом был наибольшим; в городах, где были расположены «В» и «С», был, по крайней мере, еще один ДР.

***Участники.*** В общей сложности в исследовании приняли участие 71 респондент (29 в Доме ребенка «А», 21 в «В» и 21 в «С»). Было немного больше (60%) непосредственных воспитателей (НВ), чем других специалистов (ДС). Все участники были женского пола, среднего возраста 40 (стандартное отклонение = 11,3; диапазон 19-66 лет). Девяносто процентов участников

были во время проведения исследования или ранее замужем, 87% имели собственных детей, из них 76% проживали вместе с детьми (по меньшей мере, с одним ребенком), и 14% имели детей младше 10 лет. Количество лет, в течение которого участники работали в Домах ребенка, варьировалось от менее одного года до 29 лет ( $M = 8,9$ ,  $SD = 7,0$ ). Около половины (46%) участников имели высшее образование, 51% получили образование в училищах или техникумах. Большинство (48%) участников имели медицинское образование (окончили медицинские университеты или училища), 32% – получили образование в области социальных наук (например, сфера образования, психология), и 10% получили образование, не связанное с уходом за детьми или воспитанием детей. Тридцать пять процентов участников были медсестрами, 15.5% педагогами, 15.5% развивающими специалистами (включая психологов, логопедов, дефектологов и преподавателей музыки), 15.5% нянями, 11% докторами и 7% физиотерапевтами (массаж или физиотерапия).

**Методика. Сбор данных.** Участники набирались посредством устных и письменных объявлений и писем, приглашающих их к участию в опросе. Набор включал только персонал, для которого интеракция с детьми ежедневно была частью их работы (таким образом, исключая обслуживающий и офисный персонал). Анкета с 44 вопросами касалась основной демографической информации, опыта работы и отношения к работе, детям и интернатной модели ухода за детьми. Большинство вопросов включало несколько вариантов ответа, однако были предоставлены дополнительные строки для личных ответов. Десять вопросов были открытыми, т.е. не включали нескольких вариантов ответа, а просили дать свой письменный ответ. Данные по следующим пяти открытым вопросам использовались в этой работе: «Что мотивировало вас в выборе вашей настоящей работы?», «Что вы любите в вашей работе?», «Что бы вы хотели изменить в своей работе?», «Что бы вы хотели изменить в Доме Ребенка?», «Назовите 5 самых важных аспектов, необходимых для нормального развития детей».

**Анализ данных.** Описательная статистика включала проценты и среднее арифметическое; дисперсионный анализ и тесты хи-квадрат Пирсона использовались для проверки достоверных статистических различий между участниками, сгруппированными по тому, в каком ДР работали, типу воспитателя и уровню образования. Качественные данные по пяти открытым вопросам, используемым в этой работе, были

проаналізовані з допомогою відкритого кодування (то єсть групування відповідей по тематическим категоріям і підкатегоріям) кожного відкритого питання [38].

**Характерні черти вихователів (см. розділ учасників).** Все учасники були жінками в віці від 19 до 66 років (середній вік – 41 рік). Результати тестів по хі-квадрат і дисперсійний аналіз по демографічским даним не показали суттєвих відмінностей між групами Домов дитини (А, В, С) по яким-либ демографічским характеристикам, таким чином, вони були сгрупувані разом для наступного аналізу.

**Відношення вихователів до дітей.** Відношення вихователів до дітей, знаходячись в спеціалізованих закладах, було проаналізоване на основі їх оцінки чотирьох тверджень про цих дітей. Більшість учасників погодилися з наступними твердженнями: «Якщо в житті дитини немає людини, люблячої його, його розвиток не буде оптимальним» і «Розвиток дітей не може бути оптимальним, якщо їх батьки нефункціональні (в їх житті присутній алкоголь, наркотики, побій, конфлікти, кримінал)». Більшість респондентів також погодилися з твердженням про те, що для цих дітей було безпечніше знаходитися в спеціалізованих закладах, ніж в сім'ї. Твердження про те, що діти стануть такими ж, як і їх батьки, коли виростуть, не отримало підтримки у респондентів. Слід зазначити, що більш половини (63-75%) з тих, хто погодилися з кожним з чотирьох тверджень, були непрямыми вихователями (НВ). Крім того, НВ були схильні частіше інших спеціалістів твердити, що розвиток дітей не може бути оптимальним з-за дисфункціонального образу життя їх біологічских батьків.

Коли учасників попросили відповісти на питання: «Яку роль грають батьки в житті дітей?», то ніхто з них не погодилися з твердженням, що «діти розвиваються самі по собі», 68% вибрали варіант «батьківське виховання є вирішальним фактором» в житті дитини. Більше того, 24% вибрали обидва варіанти або представили свої власні, в яких було зазначено, що як обидва батьки, так і середина виховання, важливі для повноцінного розвитку дитини. Не було виявлено ніяких відмінностей між поглядами НВ і ДС на те, якою вони бачать роль батьків.

Далі учасники повинні були охарактеризувати їх власні відношення до дітей. Слід зазначити, що більше



половины респондентов (54%) охарактеризовали свои отношения как «профессиональные» («Я делаю для них то, что предполагают мои служебные обязанности»), 47% – как «теплые» («Я отношусь к ним, как к детям своих друзей или знакомых»), 45% – как «материнские» («Я отношусь к ним, как к собственным детям»), 1% охарактеризовали как «нейтральные» («Я отношусь к ним, как к детям людей, которых я не знаю»). Никто из респондентов не охарактеризовал отношения как «холодные» («Мне трудно относиться к ним тепло, я не хочу, чтобы они ко мне привязывались»). Выбор категории «материнские» был отрицательно коррелирован с выбором категории «теплые» ( $r = -0,62, p \leq 0,000$ ) и «профессиональные» ( $r = 0,23, p \leq 0,049$ ), что указывает на качественное различие между этими категориями. Кроме того, 17% участников предложили свои собственные ответы, а не выбирали из нескольких вариантов ответов: шесть процентов участников указали, что у них были разные отношения с разными детьми (например, у них были «любимчики») и три процента указали, что они не хотели привязываться к детям. Когда участников попросили ответить на вопрос о том, какую роль они играют в жизни детей, то наиболее распространенными ответами были: «Я забочусь об их здоровье» (45%) и «Я заменяю им маму» (42%). Статус «другого специалиста» положительно коррелировался с утверждением «В их жизни есть люди, которые более близки к ним, чем я» ( $r = 0,33, p \leq 0,005$ ) и «Они видят меня для определенных процедур/зний» ( $r = 0,26, p \leq 0,03$ ). Статус «непосредственного воспитателя» был статистически взаимосвязан с выбором ответов: «Я заменяю им маму» ( $r = 0,34, p \leq 0,004$ ) и «Я забочусь об их здоровье» ( $r = 0,27, p \leq 0,024$ ). Восемнадцать процентов участников (из них 70% НВ) решили предоставить свои собственные ответы. Среди них более половины ответов (54%) объясняли, почему ответ «Я заменяю им маму» не является самым удачным. Участники отметили, что дети в детских учреждениях не знают, что означает слово *мама* или, что воспитатели заменяют всех членов семьи, а не только матерей.

**Отношение воспитателей к работе.** Двумя наиболее часто указанными персоналом причинами были: «преимущества, связанные с условиями труда» (например, удобный график работы) (41%) и моральные причины (39%), а двумя наиболее эмоционально позитивными аспектами работы были – удовольствие от работы с детьми (55%) и профессиональное удовлетворение (41%). НВ значительно реже, чем ДС, указывали профессиональный интерес как мотивацию к работе, и профес-

сиональное удовлетворение, как благоприятный аспект своей работы. Кроме того, 74% НВ и только 26% ДС отметили, что им нравится их работа, потому что им очень нравится работать с детьми ( $\chi^2(1, N = 71) = 6,89, p < 0,01$ ).

Отвечая на вопрос о том, что им хотелось бы изменить в своей работе и / или в Доме ребёнка, 55% респондентов указали на необходимость обеспечить более семейные условия воспитания детей (из них 76% высказали конкретные предложения по изменению структуры Дома ребенка для создания подобных условий), 42% отметили необходимость улучшения физического ухода за детьми (из них 67% высказали предложения о лучшем материальном обеспечении ДР), а 39% указали на необходимость улучшения условий труда (из них 72% высказали пожелание об улучшении трудовых отношений с администрацией, а также между медицинским и педагогическим персоналом). НВ реже, чем ДС, упоминали о необходимости а) более индивидуального ухода за детьми (20% НВ в сравнении с 80% ДС,  $p \leq 0,005$ ), б) создании одной группы для детей разных возрастов и с разными диагнозами (0% НВ и 100% ДС,  $p \leq 0,002$ ), в) улучшении материальных ресурсов для детей (20% НВ и 80% ДС,  $p \leq 0,054$ ) и г) увеличении количества возможностей для обеспечения индивидуального ухода за ребенком, в том числе и медицинского (например, больше помещений, оборудования) (25% НВ и 75% ДС,  $p \leq 0,03$ ). Шестнадцать процентов участников (в основном, НВ, 73%) не ответили на этот вопрос.

***Взгляды воспитателей на воспитание ребенка в условиях специализированных учреждений.*** Исследование также включало в себя ряд вопросов, направленных на выявление и анализ взглядов участников относительно воспитания детей, в том числе факторов, а) необходимых для полноценного развития детей и б) воспитания детей в специализированных учреждениях. Среди факторов, необходимых для полноценного развития, 86% респондентов отметили различные особенности ухода за детьми. В частности, 55% указали эмоциональный уход, 54% – среду воспитания ребенка («качество» семьи, социально-экономический статус, местожительство и т.д.), 42% – индивидуальные особенности ребенка, и 24% – характерные особенности родителей или опекунов. НВ реже, чем ДС (36% – 64%) упоминали о характерных особенностях родителей ( $p \leq 0,035$ ); кроме указанных ранее не было выявлено никаких других различий во взглядах НВ и ДС по поводу полноценного развития детей. Когда участникам было предложено указать положительные аспекты

воспитания детей в специализированных учреждениях по сравнению с воспитанием в семье, то 86% указали как минимум один аспект, только 14% не указали ни одного положительного аспекта. Доступ к медицинской помощи и постоянное наблюдение были наиболее частыми ответами (79% и 64% соответственно); обучение и содействие эмоциональному развитию упоминались реже всего (23% и 21%).

**Образование воспитателей.** Также одной из задач исследования было определить, будут ли ответы респондентов на вопросы, связанные с работой, зависеть от их уровня образования. Во всех Домах ребенка уровень образования персонала был приблизительно одинаковым. Почти все респонденты (97%) имели полное среднее образование. Уровень образования НВ и ДС отличался. Все НВ получили среднее школьное образование (100%), из них 81% также имели неполное высшее образование (окончили техникум или училище). Для сравнения, 64% ДС имели полное высшее образование ( $\chi^2(2, N=71) = 15.4$ ,  $p \leq 0,001$ .) Кроме этого, 14% респондентов, исключительно НВ, прошли подготовку по специальностям, не связанным с уходом за детьми или медициной (например, торговля, строительство). Более высокий уровень образования был связан со следующими факторами: а) мотивацией работать в Доме ребенка, основанной на моральных причинах; б) профессиональным удовлетворением от работы; в) желанием реализовать структурные изменения в Доме ребенка, направленные на развитие семейной модели воспитания детей; г) желанием улучшить уход за детьми и улучшить условия труда персонала; д) повышенным вниманием к особенностям ребенка, родителей, а также среде воспитания как основным факторам, которые нужны для полноценного развития ребенка.

Данное исследование позволило получить уникальную информацию от воспитателей относительно их мотивации выбора данной работы, представлений и убеждений о работе, а также институциональной модели ухода за детьми. Как следствие, была получена более полная картина воспитателей и их деятельности. Качественный аспект исследования позволил получить представление о контексте профессиональных и личных условий работы его участников. Например, было выяснено, что несколько воспитателей усыновили детей из Дома ребёнка, в котором они работали. Несколько воспитателей, работающих в ДР, рассказали, что брали детей домой на выходные, и были разочарованы тем фактом, что позже эта практика была запрещена администрацией.

Результаты данного исследования показывают, что убеждения воспитателей, которые работают в специализированных учреждениях, соответствуют информации в уже существующей литературе по нескольким важным направлениям. Так, воспитатели признают и не одобряют некоторые негативные аспекты институционального ухода за детьми, в том числе отсутствие адекватной стимуляции и последовательного ухода, несмотря на то, что научная информация о недостатках ухода за детьми в специализированных учреждениях не всегда является для них доступной. Результаты исследования показали обнадеживающий факт: воспитатели, как и исследователи, признают важность эмоционального ухода как ключевого компонента раннего ухода за ребёнком. Кроме того, выводы совпадают с уже существующими в литературе, указывающими на то, что профессии, связанные с уходом за детьми в специализированных учреждениях, подвержены стрессу, внутренним конфликтам в коллективе и негативным отношением к условиям работы. Наконец, тот факт, что непосредственные воспитатели чаще, нежели другие участники воспитательного процесса, воспринимали себя в качестве «замены» биологической матери ребёнка и много думали об исполнении этой роли, подтверждается и другими исследованиями в этой области, в которых воспитатели воспринимали себя как лиц, заменяющих родителей.

В ходе исследования было также выявлено несколько проблемных вопросов, требующих дальнейшего изучения. Например, было обнаружено, что в то время как воспитатели положительно высказывались о детях, у них были серьёзные негативные убеждения по отношению к биологическим родителям детей. Эти убеждения могут создавать проблемные ситуации, учитывая тот факт, что некоторые дети и воспитатели в доме ребёнка сохраняют контакт с биологическими родителями. Также было обнаружено, что как категория, непосредственные воспитатели, как правило, обучались в таком типе высшего учебного заведения, в котором нужно меньше количество лет обучения для получения высшего образования (напр. училище), по сравнению с другими участниками образовательного процесса. Также они оказались недостаточно осведомлены о процессе развития ребёнка.

**Ограничения данного исследования.** Следует упомянуть некоторые аспекты данного исследования, которые ограничивают возможности обобщения его результатов вне его участников. Они включают в себя перекрестный план исследования, небольшое количество и неслучайный отбор участников. Однако

одной из главных целей исследования была контекстуализация понимания условий институционального ухода за детьми путём выявления характерных черт воспитателей, их особенностей, условий работы, отношения к работе, а не проверка какой-либо гипотезы или составления прогноза относительно всего населения. Возможно, небольшое количество участников и их нежелание отвечать на некоторые вопросы было результатом проблем, являющимися частыми в межкультурных исследованиях. Обеспеченность работников ДР конфиденциальностью информации, возможно, способствовала отказу некоторых сотрудников от участия в исследовании или уклонения от ответов на вопросы, которые воспринимались как негативные по отношению к ДР и его руководству. Кроме того, из-за выбранного метода поиска участников для исследования, невозможно определить процент ответивших и не известно представляют ли участники, решившие участвовать, отдельную подгруппу, которая качественно отличается от тех воспитателей, которые не принимали участия в исследовании.

**Клинические аспекты исследования.** Мероприятия по улучшению социо-эмоционального развития детей, воспитывающихся в специализированных учреждениях, уже давно востребованы. Как отмечают члены Европейской комиссии, несмотря на деинституционализационные усилия и альтернативные семейные формы воспитания детей, практикующиеся многими странами мира, детские дома по-прежнему являются одной из наиболее распространенных форм воспитания детей, проживающих под опекой государства [13]. Увеличение числа детей-сирот в странах, затронутых эпидемией СПИДа, вооруженными конфликтами, стихийными бедствиями, а также демографической политикой (например, политики одного ребенка в Китае), и отсутствием качественного и эффективного воспитания во многих странах, показывает, что большинство из этих детей будет оставаться в учреждениях [11, 39].

**Эмоциональное благополучие воспитателей.** Хотя многие воспитатели говорили о своей привязанности к детям, они также говорили о чувстве печали, вызванного тем, что они не знают, что происходит с детьми после их выхода из Дома ребенка. Одна воспитательница, например, начала плакать во время беседы с исследователем, так как проведенный опрос, заставил её думать о ребенке, которого недавно перевели в другое учреждение. Неизвестно какое влияние этот аспект работы оказывает на воспитателей, так как в исследовании не производилась оцен-

ка емоціонального благополучия воспитателей. Тем не менее, исследователи утверждают, например Р. Мухамедрагимов, что у воспитателей в таких учреждениях существует повышенный уровень депрессивной симптоматики и острого беспокойства, по сравнению с людьми, неработающими в подобных учреждениях [29]. Кроме того, А. Пашина отмечает тот факт, что воспитатели, работающие с детьми в подобных учреждениях, имеют повышенную тревожность, большее количество отрицательных эмоций и более ограниченную способность распознавать эмоции других, по сравнению с воспитателями, которые работают с детьми из семей [32]. Эмоциональный стресс, связанный с тем, что воспитатели становятся свидетелями сложных и, зачастую, травматических обстоятельств в жизни детей, скорее всего, оказывает влияние на воспитателей, а также может быть важным фактором, влияющим на их способность устанавливать эмпатическую связь с детьми.

Несмотря на то, что уровень стресса, связанный с работой воспитателей, может быть достаточно высоким, усовершенствование кадровой политики, как на уровне детского дома, так и на уровне страны достаточно ограничены. В двух ДР психологи были обеспокоены тем фактом, что у них нет официального разрешения, а также ресурсов работать с персоналом над решением несущих проблем, таких как низкий уровень мотивации персонала, стресс, связанный с работой, внутренними конфликтами в коллективе. Эти наблюдения психологов были подтверждены и качественным анализом ответов на открытые вопросы, в которых первое место занял стресс, связанный с работой. Во всех трёх ДР респонденты назвали негативизм и недоверие на работе, отсутствие поддержки и недостаточное уважения к их работе, как первоочередные аспекты работы, которые они хотели бы изменить. Этот факт очень важен, так как исследования в сфере ухода за ребенком указывают на то, что связанный с работой стресс является предпосылкой для эмоционального выгорания на работе, возникновению внутренних конфликтов, текучести кадров и недовольства среди персонала [8]. Все из перечисленного имеет негативные последствия для детей. Так, в исследовании Домов ребенка в России, Р. Мухамедрагимов обнаружил, что воспитатели объясняли свою неспособность социально взаимодействовать с детьми более эффективно рабочими обязанностями и нагрузкой, а также организационной структурой труда [25].

Более того, согласно М. Колтон, М. Ванстоуну и С. Уолби, случаи жестокого обращения персонала с детьми в учреждениях

Англии были вызваны плохой организацией и культурой труда [7]. Таким образом, мероприятия по улучшению работы ДР должны быть направлены на решение внутренних конфликтов в коллективе, развития согласованной работы в целях предотвращения выгорания персонала и текучести кадров, низкого уровня мотивации и негативизма по отношению к детям. При этом, делая упор на эмоциональном благополучии персонала, социальной поддержки на работе и изменение поведенческой и организационной культуры.

**Отношение персонала к родителям детей, находящихся в Домах ребенка.** Подавляющее большинство респондентов согласилось, что неблагоприятный образ жизни биологических родителей и отсутствие лиц, которые бы любили детей, были основными причинами, ставящими под угрозу нормальное развитие детей. В общении с исследователями респонденты часто высказывали отрицательные мнения относительно биологических родителей некоторых детей. Можно предположить, что подобные мнения произносились в присутствии детей (хотя и непреднамеренно), что может иметь пагубные последствия для эмоционального развития ребенка, развития его самооценки и формирования личности, что также может усугубить его чувство отверженности и потери. Кроме того, поскольку персонал домов ребенка официально является опекунами детей, то подобные негативные взгляды могут привести к существенному ограничению или прекращению контактов детей со своими родителями. Следует отметить, что согласно исследованиям Н. Добровы-Кроль и её коллег, сохранение общения ребенка с его или ее членами семьи (в рамках семейных посещений в ДР) выполняет защитную функцию по отношению к интеллектуальному развитию детей в специализированных детских учреждениях [9]. Таким образом, негативное отношение воспитателей к биологическим родителям детей является весьма проблематичным.

**Уровень безответности непосредственных воспитателей.** Вызывает тревогу тот факт, что меньшее количество непосредственных воспитателей имели высшее образование по сравнению с другими специалистами, а также и то, что 30% НВ имели образование в областях, не связанных с воспитанием детей или медициной. Это может свидетельствовать о более значимых систематических проблемах (например, низкие образовательные и профессиональные критерии найма для НВ, текучесть кадров, низкий профессиональный статус профессии воспитателя). Можно утверждать, что высшее образование или



другая професійна підготовка в сфері виховання дітей або медицини автоматично не означають кращий догляд за дітьми. Слід зазначити, що тільки рівень освіти не може пояснити проблеми, пов'язані з спеціалізованими дитячими закладами, і що такі зміни слід розглядати як одну з складових частин комплексної моделі проведення заходів по покращенню соціально-емоційного стану дітей в даних закладах.

**Взгляди вихователів.** Результати дослідження показують, що респонденти приділяли особливу увагу стосункам між вихователем і дитиною, а також необхідності забезпечення індивідуального догляду за дітьми, що було більш широко інтерпретовано дослідниками, як необхідність забезпечення кращого емоційного догляду за дітьми. Ці дані також узгоджені з підходом до раннього розвитку дітей, заснованим на взаємостосунках, в яких підкреслюється наявність емоційної доступності і взаємності. Хоча вигоди від роботи (наприклад, такі як зарплатня плата, зручне час зміни) були названі респондентами як найбільш мотивуючі до роботи, позитивні почуття по відношенню до дітей були також згадані як важливий мотиваційний фактор і улюблений аспект роботи. Згідно з тим, як вихователі розуміють важливість емоційного догляду за дітьми, можна зробити висновок, що, незважаючи на медичну соціалізацію Домів Ребенка, даний вид догляду за дітьми привітаний і отримує підтримку.

В світлі попередніх досліджень, які підтверджували, що заклади в значній мірі не підтримують соціально-емоційного розвитку дітей, результати даного дослідження вказують на протилежне, тобто на наявний потенціал для позитивних змін в спеціалізованих закладах [17, 27]. Слід зазначити, що заходи, які забезпечили додаткову підготовку персоналу і структурні зміни, сприяють розвитку соціально-емоційних стосунків між вихователем і дитиною, змогли б покращити роботу персоналу і догляд за дітьми [37]. Учасники цього дослідження вказали на ті ж недоліки інституційного догляду, що і дослідники (наприклад, велика кількість дітей в групі, за якими закріплено вихователя, невідповідність, відсутність преемственности в догляді, відсутність стимулюючої фізичної і емоційної середовища). Аспекти догляду, включаючи

емоціональну допомогу (наприклад, чуттєвистість, чутство довіри), були найбільш називаними факторами серед респондентів, необхідними для нормативного розвитку дітей. Отримані дані вказують на ряд сильних сторін вихователів, які можуть сприяти успішному проведенню заходів, спрямованих на зміну структури і виду догляду за дітьми в даних умовах роботи, що в свою чергу також покращить стосунки між вихователем і дитиною.

Більшість критичних зауважень по інституціональній моделі догляду за дітьми, запропонованих респондентами, стосувалися речей, які вони не могли змінити (наприклад, велика кількість дітей, закріплених за одним вихователем). Можливе пояснення поширеності таких поглядів може бути в культурних особливостях України: в колективному суспільстві окремі особи не мають влади і тільки керівництво може змінити хід подій. В результаті чого існує думка, що краще пасивно чекати рішень керівників. Ієрархічна адміністративна структура ДР, яка характеризується підвищеним внутрішнім конфліктом, негативізмом і відсутністю поваги до підлеглих співробітників, також може бути фактором, який пояснює таке відсутність ініціативи. Таким чином, метою заходів може бути зміна загальної організаційної культури праці в даній установі для зміцнення довіри, співпраці, а також мотивації персоналу для досягнення загальної мети і усвідомлення цінності і важливості їхньої роботи для життя дітей.

**Висновки.** В цілому, на основі результатів даного дослідження можна зробити наступні висновки. По-перше, заходи, спрямовані на покращення інституціонального догляду за дітьми, повинні бути спрямовані на боротьбу зі стресом, викликаним емоціональними вимогами роботи, на вирішення внутрішніх конфліктів і демотируючої організаційної культури праці. Це може бути досягнуто наступним чином: а) сприяти емоціональному благополуччю вихователів, і б) змінити організаційну культуру праці в Домах дитини таким чином, щоб вихователі усвідомлювали і цінили важливість своєї роботи. По-друге, результати дослідження щодо низького рівня освіти і спеціальної підготовки безпосередніх вихователів вимагають уваги до проблеми освіти і підвищення кваліфікації персоналу. Результати даного дослідження

указывают на поддержку воспитателями необходимости изменений, включая изменения, которые будут способствовать лучшему эмоциональному развитию детей и улучшению отношений между воспитателями и детьми, а также указывают на некий уровень готовности к подобного рода изменениям, что свидетельствует об уникальной возможности для проведения указанных выше мероприятий.

#### **Список использованных источников**

1. Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M. Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K., Owen, M. & The NICHD Early Child Care Research Network (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78 (2), 681–701.
2. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment* (2nd Ed.). New York: Basic Books.
3. Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health.* – Geneva: World Health Organization, Monograph No. 2.
4. Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley.
5. Cantwell, N., Lammerant, I., & Martínez-Mora, L. (2005). *Assessment of the adoption system in Ukraine.* Project commissioned by the Organisation for Security and Cooperation in Europe, International Social Service.
6. Castle, J., Grophues, C., Bredenkamp, D., Beckett, C., O'Connor, T., Rutter, M., & the English and Romanian Adoptee Study Team. (1999). Effect of qualities of early institutional care on cognitive attainment // *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 424–437.
7. Colton, M., Vanstone, M., & Walby, C. (2002). Victimization, care and justice: Reflections on the experiences of victims/survivors involved in large-scale historical investigations of child sexual abuse in residential institutions. *British Journal of Social Work*, 32(5), 541-551.
8. Curbow, B., Spratt, K., Unagaretti, A., McDonnell, K., & Breckler, S. (2001). Development of the child care worker job stress inventory. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 515-535.
9. Dobrova-Krol, N.A., van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Juffer, F. (2007, May). Physical and

- cognitive delays in children reared in Ukrainian institutions. Paper presented at the Conference on Promoting Civic Engagement – Working on Behalf of Vulnerable Children, Mykolayiv, Ukraine.
10. Dolan, K.A. (2007). Adopting a crusade. *Forbes*, 179(3), 76-86.
  11. Evans, G.D., Bryant, N.B, Owens, J.S., & Koukos, K. (2004). Ethnic Differences in Burnout, Coping, and Intervention Acceptability Among Childcare Professionals. *Child and Youth Care Forum*, 33, 349-371.
  12. European Commission Daphne Programme. (2007). *Deinstitutionalising and transforming children's services. A guide to good practice*. Birmingham, UK: University of Birmingham.
  13. Graham, M.A. (2005). International struggles and strategies in improving caregiving/child relationships. *Infant Mental Health Journal*, 26, 93-95.
  14. Greenspan, S. I., & Shanker, S. (2004). *The first idea: How symbols, language and intelligence devolved from our primate ancestors to modern humans*. Boston: Da Capo Press, Perseus Books.
  15. Groark, C., Muhamedrahimov, R., Palmov, O. L., Nikiforova, N. V., and McCall, R. (2005). Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors. *Infant Mental Health Journal*, 26(2), 96-109.
  16. Gunnar, M. R. (2001). Effects of early deprivation. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 617–629). Cambridge, MA: MIT Press.
  17. Gunnar, M. R., Fisher, P. A., & The Early Experience, Stress, and Prevention Science Network. (2006). Bringing basic research on early experience and stress neurobiology to bear on preventive intervention research on neglected and maltreated children. *Development and Psychopathology*, 18, 651-677.
  18. Heron, G. & Chakrabarti, M. (2002). Examining the perceptions and attitudes of staff working in community based children's homes: Are their needs being met? *Qualitative Social Work*, 1(3), 341-358.
  19. Kahn, W.A. (2005). *Holding fast: the struggle to create resilient caregiving organizations*. New York: Brunner-Routledge.
  20. Korenev, N.M., Lebet, I. S., & Moiseyenko, R. O. (Eds.) (2003). *Medical and psychological problems of orphan children*. Kharkiv, Ukraine: N.p.
  21. Lee, K. (2000). Crying patterns of Korean infants in institutions. *Child: Care, Health and Development*, 26, 217-228.

22. Lerner, R. M. (2002). Concepts and theories of human development (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
23. Levy-Shiff, R. (2001). Psychological adjustment of adoptees in adulthood: Family environment and adoption-related correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 97-104.
24. Miller, L.C. (2005). The handbook of international adoption medicine. New York, NY: Oxford University Press.
25. Miller, L.C., Chan, W., Tirella, L. & Perrin, E. (2009). Outcomes of children adopted from Eastern Europe, *International Journal of Behavioral Development*, 33, 289 – 298.
26. Ministry of Health of Ukraine. (2000). Order #33 from 23.02.2000 About personnel standards and types of staff in health protection institutions. Retrieved July 5, 2008, from <http://www.moz.gov.ua/ua/main/docs/?docID=3563>.
27. Muhamedrahimov, Rifkat J. (2000). New attitudes: Infant care facilities in St. Petersburg, Russia. In J. D. Osofsky and H. E. Fitzgerald (Eds.), *WAIMH handbook of infant mental health*. Vol. 1. Perspectives on infant mental health (pp. 245-294). New York, NY: Wiley.
28. Muhamedrahimov, R.J., Palmov, O.I., Nikiforova, N.V., Groark, C.J., & McCall, R.B. (2004). Institution-based early intervention program. *Infant Mental Health Journal*, 25, 488–501.
29. Nelson, C.A. (2007). Remarks presented at the National Summit on America’s Children. National Summit on America’s Children. Panel on the Science of Early Childhood Development, Washington, D.C. : United States House of Representatives.
30. NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, NY, US: Guilford Press.
31. Pashina, A.K. (1995). A study of the emotional sphere in orphanage workers. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 16(2), 42-50.
32. Perry, J.C., Sigal, J.J., Boucher, S., & Par, N. (2006). Seven institutionalized children and their adaptation in late adulthood: The children of Duplessis (les Enfants du Duplessis), *Psychiatry: Journal of Biological and Interpersonal Processes*, 69(4), 283-301.
33. Rutter, M., Colvert, E., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., Hawkins, A., O’Connor, T.G., Stevens, S., Sonuga-Barke, E.J. S. (2007). Early adolescent outcomes for institutionally deprived and non-deprived adoptees. I:

- Disinhibited attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (1), 17–30.
34. Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global deprivation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 465-476.
  35. Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66.
  36. Sparling, J., Dragomir, C., Ramey, S.L., Florescu, L. (2005). An educational intervention improves developmental progress of young children in a Romanian orphanage. *Infant Mental Health Journal*, 26, 127–142.
  37. Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
  38. The Child Without Family Care (n.d.). Retrieved January 27, 2009, from [http://www.unicef.org/childfamily/index\\_24511.html](http://www.unicef.org/childfamily/index_24511.html).
  39. Tirella, L. G., Chan, W. & Miller, L. C. (2006). Educational outcomes of post-institutionalized children adopted from Eastern Europe, now ages 8–12. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 245–254.
  40. Tirella, L. G., Chan, W., Cermak, S. A., Litvinova, A., Salas K. C., & Miller L. C. (2008). Time use in Russian baby homes. *Child: Care, Health and Development*, 34(1), 77-86.
  41. Tronick, E. (2006). The inherent stress of normal daily life and social interaction leads to the development of coping and resilience, and variation in resilience in infants and young children: Comments on the papers of Suomi and Klebanov & Brooks-Gunn. In B. Lester, A. Masten, B. & McEwen (Eds.), *Resilience in children* (pp. 83-104), *Annals New York Academy of Sciences*, 1094.
  42. Tulviste, T. & Gutman, P. (2003). A comparison of value preferences and attitudes toward collectivism of institution-reared and home-reared teenagers. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 33-42.
  43. Van IJzendoorn, M., & Juffer, F. (2006). Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1228 -1245.
  44. Winnicott, D. (1960). The theory of the parent-child relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585-595

The article describes issues related to children residing in Baby homes in Ukraine, as well as analyzes the work of staff, its awareness of scientific and pedagogical approaches to child-rearing, attitude to work and children, willingness to make changes in work environment in order to improve socio-emotional state of children. It also identifies a number of issues requiring further attention and research, for example, negative attitude of staff to the biological parents of the children.

**Keywords:** Baby home, socio-emotional development of children, staff, attitude to work, attitude to children, emotional wellbeing of staff.

*Отримано: 14.10.2012 р.*

**УДК 159.942**

*З.О.Ржевська-Штефан*

## **Особливості «професійного вигорання» викладачів вищих навчальних закладів**

У статті зроблено аналіз проблеми «професійного вигорання» викладачів вищих навчальних закладів. Виокремлені характерні для викладачів прояви синдрому. Встановлено, що специфіка розвитку «вигорання» у викладачів полягає в тому, що на тлі симптомів «резистенції» у них вираховуються явно виражені прояви «виснаження», що свідчить про початок деструктивних особистісних змін і наявність негативних емоційних установок по відношенню до студентів і педагогічної діяльності. Доведено, що цей факт також свідчить про те, що психологічні захисти, які використовує викладач, вже не здатні його захистити від напруження. Підкреслюється деструктивний характер феномена вигорання як для особистості викладача, так і для професійного становлення його студентів.

**Ключові слова:** синдром «професійного вигорання», резистенція, психологічний захист.

В статье проанализирована проблема «профессионального выгорания» преподавателей высших учебных заведений. Выделены характерные для преподавателей проявления синдрома. Установлено, что специфика развития «выгорания» у преподавателей состоит в том, что на фоне симптомов «резистенции» у них вырисовываются явно выраженные проявления «истощения», что свидетельствует о начале деструктивных личностных изменений и наличии отрицательных эмоциональных установок по отношению к студентам и педагогической деятельности. Доказано, что этот факт также свидетельствует о том, что психологические защиты, которые



использует преподаватель, уже не способны его защитить от напряжения. Подчеркивается деструктивный характер феномена «выгорания», как для личности преподавателя, так и для профессионального становления его студентов.

**Ключевые слова:** синдром «профессионального выгорания», резистенция, психологическая защита.

**Актуальність теми дослідження.** Соціально-політична, культурна та економічна ситуація, що склалася сьогодні в Україні, висуває до працівників освітніх закладів організацій нові, і дедалі складніші вимоги. Від викладачів вищих навчальних закладів сьогодні очікують не лише компетентності у певній галузі знань у поєднанні з педагогічною майстерністю. Зміни, яких зазнає система освіти, вимагають від викладачів готовності діяти в умовах невизначеності, бути відкритими до нового і не завжди легкого досвіду, впроваджувати новітні технології навчання. Такі умови мають високий стресогенний потенціал і здатні привести до серйозних психоемоційних перенавантажень. Якщо ж згадати про те, що професійна діяльність педагога відбувається на тлі економічної нестабільності, низького рівня соціального захисту, підвищення інтенсивності праці, постійних навантажень на голосовий та слуховий апарат, великої кількості контактів протягом дня, то стає очевидним, що викладачі постійно знаходяться в зоні ризику професійного стресу. Одним із найважчих наслідків хронічного професійного стресу є, так званий синдром, «професійного вигорання», який приводить як до загального зниження ефективності професійної діяльності викладача, так і до більш складних проблем, зокрема втрата потреби у творчому професійному та особистісному само розвитку, розвиток негативного ставлення до себе, студентів і педагогічної діяльності в цілому.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Перші вітчизняні дослідження проблеми «професійного вигорання» були розпочаті у 20-ті роки ХХ століття в межах розв'язання проблем охорони праці. Група вчених на чолі з А. Шафановою досліджувала умови і механізми виникнення фахової дезадаптації вчителів із метою виявлення «загального критерію важкості і шкідливості» педагогічної діяльності. Серйозність психоемоційних навантажень, пов'язаних з педагогічною діяльністю, зазначав також М. Рубінштейн. Проте розпочаті дослідження були призупинені аж до 60-х років, коли предметом широкого наукового аналізу закордонних вчених став феномен «вигорання», під яким розуміли специфічне

фахове захворювання осіб, що працюють із людьми (учителів, психологів, священників та ін.).

Сам термін „burnout” – «вигорання» був введений у 1974 році американським психіатром Дж. Фрейденбергом для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному й тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері при наданні фахової допомоги. Було визначено коло професій, в яких вигорання проявляється в найбільшій мірі: педагогічні, медичні, пов’язані із сферою обслуговування, управлінські – тобто всі професії, де головною характеристикою виступає суб’єкт-суб’єктна взаємодія.

Спочатку термін «вигорання» визначався як стан виснаження, знесилення, яке супроводжується відчуттям власної нікчемності, потім поняття «вигорання» стало змістовно неоднозначним, що призвело до значних ускладнень у його вивченні. Більш чітко сутність синдрому «вигорання» була окреслена в роботах іншого основоположника досліджень вигорання – соціального психолога К. Масlach. Вона визначала це поняття як синдром фізичного і емоційного виснаження. Сьогодні переважає розуміння феномена вигорання як багатомірного конструкта, набору негативних психічних переживань, фізичного, емоційного та розумового знесилення від довгострокової напруги, пов’язаної з міжособистісними стосунками, які супроводжуються емоційною насиченістю та когнітивною складністю.

Наприкінці 90-х років «вигорання» стало предметом самостійних досліджень вітчизняних психологів. Найбільш відомі узагальнення відносно даної проблеми представлені у роботах Г. Видай, Т.В. Зайчикової, Л.М. Карамушки, С.Д. Максименко, В. Ковальчук, Г. Ложкіна. Методологічним результатом цих досліджень та досліджень російських вчених (М.В. Борисова, Н.Є. Водоп’янова, Е.Ф. Зеєр, В.О. Орел, Т.В. Форманюк) став висновок про те, що «вигорання» є інтегральним феноменом, який здійснює руйнівний вплив на всі сторони особистості професіонала [7].

Вивчення проблеми «вигорання» педагогічних працівників також стало предметом широких досліджень багатьох авторів, проте здебільшого вивчалися вчителі загальноосвітніх навчальних закладів. Існуючі окремі дослідження «вигорання» викладачів вищої школи мають розрізнений характер і не дають цілісної картини (Н.Б. Буртова, Т.А. Каткова, І.А. Курапова, Т.Ю. Овсяннікова, Н.В. Назарук, Т.В. Теміров, Н.О. Чепелева).

**Постановка задачі.** Все вищесказане зумовлює актуальність питання більш системного і глибокого вивчення проблеми «ви-

горання» працівників вищих навчальних закладів. Вирішення поставленої задачі потребує теоретичного аналізу та узагальнення результатів проведених різними авторами досліджень і виділення найбільш суттєвих характеристик розвитку синдрому у викладачів. Саме цьому і присвячена дана стаття.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** «Професійне вигорання» розглядають як складову професійної деформації, як психологічний захист, як негативний психічний стан, але переважно його розглядають як стрес-синдром, який виникає як реакція на робочі стреси. Як стресова реакція «професійне вигорання» виникає внаслідок впливу на особистість монотонних нервово-психічних навантажень у професіях типу “людина – людина”, які пов’язані з міжособистісним спілкуванням, що супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю [5].

Професія педагога за своїм змістом, навантаженням, характером, умовами і щільністю спілкування визнана найбільш напруженим в емоційному плані видом праці. В самій природі праці педагога закладена необхідність емоційних витрат: він має здійснювати вплив на незрілу особистість з метою розвитку соціально бажаних якостей, що передбачає достатньо високу міру відповідальності за процес і результат. Останнім часом до професій з підвищеною стресогенністю почали відносити і науково-викладацьку діяльність працівників професійної школи (Н.А.Амінов, Н.В. Мальцева). Підвищення вимог з боку суспільства до професійних якостей викладача вищої школи, необхідність працювати з чисельними групами, високий рівень інтенсивності праці та кількості контактів, гіподинамія перетворюють цю групу спеціалістів на групу ризику тих, хто може бути легко ураженим «професійним вигоранням». Це підтверджують результати емпіричних досліджень різних авторів – більшість викладачів вищих навчальних закладів характеризуються високим і середнім рівнем синдрому «професійного вигорання» (І.А. Курапова, Т.Ю. Овсяннікова, Н.В. Назарук, Т.В. Теміров, Н.О. Чепелева).

Виділяють три основні складові або ключові ознаки розвитку синдрому «вигорання»: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних обов’язків (В. Бойко, К. Маслач, Х. Фрейденбергер). Розвитку емоційного виснаження передують період підвищеної активності, коли педагог повністю занурюється в роботу, відмовляється від потреб, які з нею не пов’язані, забуває про власні потреби. Про настання виснаження сигналізує

відчуття перенапруження і вичерпання емоційних та фізичних ресурсів, відчуття втоми, яке не проходить після сну. Педагог уже неспроможний до активного спілкування, піднесеного і бадьорого емоційного тону. Після відпочинку настає певне полегшення, проте ці симптоми поновлюються, як тільки працівник повертається в знайому робочу ситуацію.

Характерною ознакою деперсоналізації, як ознаки синдрому, є поява особистісної відстороненості. Емоційно виснажені викладачі починають відчувати до студентів ворожість або байдужість. Важливо, що негативні емоції вони намагаються придушити, оскільки намагаються діяти відповідно до основних установок своєї професійної діяльності, які вимагають від педагога завжди бути на висоті самоконтролю, досконало володіти педагогічним тактом, бути актором, який грає свою роль перед аудиторією. Парадоксально, але придушення (часто неусвідомлюване) негативних емоцій приводить до емоційного збіднення контакту, а з часом до перетворення його на позбавлену безоособистісну формальну взаємодію. Студент, позбавлений рис особистості, сприймається «вигоряючим» викладачем як об'єкт, який має виконувати певні функції відповідно до вимог навчально-виховного процесу. Все, що виходить за межі даних функцій, викладача не цікавить, а їх невиконання викликає обурення. «Вигоряючий» викладач до певної міри і сам перетворюється на «функцію», здебільшого функцію контролю і оцінки. Мотивування студентів стає складною задачею, оскільки вимагає емоційного залучення і небайдужості до предмета та аудиторії, а тому замінюється на негативне підкріплення або нагадування про те, що на студентів врешті-решт очікує екзамен. Вочевидь, індивідуалізація навчально-виховного процесу також стає для викладача недосяжною задачею.

Третьою ознакою розвитку синдрому «професійного вигорання» є відчуття втрати власної ефективності. Зрозуміло, що в умовах, коли викладачеві все складніше здійснювати свої професійні обов'язки, а студенти відгукуються на його «об'єктні» впливи зниженням навчально-професійної мотивації, він не може не відчувати, що ефективність його професійної діяльності знижується. Робота перестає приносити задоволення, викладач не бачить більше перспектив в своїй професійній діяльності. Це приводить до зниження професійної самооцінки викладача й нівелювання власних професійних досягнень, провокує виникнення почуття провини і посилює тенденцію до відстороненості, байдужості або ж цинізму та агресії у ставленні до студентів та

колег. Як наслідок викладач свідомо або несвідомо прагне обмежувати коло і час своїх професійних контактів, редукуючи професійні обов'язки, які потребують від нього емоційних затрат. Він намагається менше приділяти уваги групі, особливо у випадку втоми або поганого самопочуття, його негативний емоційний стан починає відбиватися на продуктивності та якості його роботи з аудиторією.

Наслідки «професійного вигорання» для професійного розвитку викладача можна охарактеризувати як деструктивні. Знижується його професійна мотивація, інтерес до професії і потреба в передачі знань студенту. В крайніх випадках розвивається повна байдужість і навіть нелюбов до професійної діяльності.

Так само деструктивно синдром впливає і на особистісні якості викладача. За результатами досліджень Т.Ю. Овсянникової, у викладачів з високим рівнем «вигорання» знижується продуктивний інтерес до себе і власного внутрішнього світу [6]. Т.М. Теміров вказує на те, що у них в цілому знижена осмисленість життя: відсутні якісь певні цілі, які б надавали осмисленості і перспективу на майбутнє, вони не задоволені своїм теперішнім і минулим, сприймають процес свого життя як нецікавий і емоційно збіднілий. На додаток викладачі втрачають віру у свою здатність впливати на власне життя, схильні до фаталізму, на їх думку свобода вибору ілюзорна і не має смислу щось планувати на майбутнє [8].

Як динамічний процес, «професійне вигорання» має ряд стадій (М. Burish, С. Cherniss, L. Hallsten, В.В. Бойко та ін). На першій стадії, яка носить упереджувальний характер, професіонал демонструє надмірну активність, обмеження соціальних контактів і відмову від потреб, які не пов'язані з роботою. Все це поступово виснажує його емоційні та енергетичні ресурси. На другій фазі відбувається зниження рівня власного залучення у професійну діяльність. Колеги і студенти сприймаються в негативному ракурсі, превалюють стереотипні, безособові цинічні оцінки, небажання виконувати свої обов'язки і незадоволеність роботою. Третя фаза характеризується гострими емоційними реакціями з переважанням депресивних і агресивних станів, які супроводжуються страхами, перепадами настрою, апатією, почуттям провини, зниженням самооцінки, а також відсутністю толерантності, підвищеною конфліктністю. На четвертій фазі проявляється деструктивна поведінка, що відображується в інтелектуальній, мотиваційній та емоційній сферах і проявляється в зниженні концентрації уваги, ригідності мислення, нездатності виконувати

складні завдання, відсутності ініціативи і зниженні ефективності діяльності, байдужості та уникненні неформальних контактів, самотності. На п'ятій фазі виникають психосоматичні реакції, такі як безсоння, серцево-судинні розлади, головні болі, розлади травлення, залежність від психостимулюючих речовин. Заключена фаза характеризується тотальним розчаруванням і сформованістю негативної життєвої установки, що проявляється в екзистенційному відчаї, почутті безпомічності і втрати смислу життя [2].

Дослідниками підкреслюється гетерохронність і нерівномірність розвитку синдрому «професійного вигорання» (М.В. Борисова, Т.В. Темиров). Особливо це помітно в дослідженнях, автори яких вивчали синдром «професійного вигорання» викладачів, спираючись на більш компактну структуру симптомокомплексу, яка за В.Бойко відповідає фазам переживання стресу: напруження, резистенція, виснаження [1].

Динаміку розвитку цих фаз у викладачів вищої школи дуже вдало описує Н.Б. Буртова [3]. На першій фазі викладач вищого навчального закладу починає усвідомлювати, що його зусилля і активність не приносять очікуваних результатів. Він починає фіксувати свою увагу на тих явищах і ситуаціях, які викликають його незадоволення і поступово стають для нього подразником. В процесі формування цієї звички сприймання дратуючих факторів викладач може спочатку намагатися впливати на ситуацію. Але у випадку постійної невдачі («знову вся навчальна група не готова», «знову половини групи немає на занятті», «знову необхідно переробляти робочі програми, плани тощо») він починає дратуватися, звинувачуючи спочатку себе. Сформувавши стійку звичку помічати подразники і відчуваючи свою нездатність щось змінити, викладач заглиблюється в негативні переживання і починає у вербальній формі різко оцінювати зовнішню ситуацію. Таким чином він переходить на рівень «активного опору і боротьби». Поразка в цій «боротьбі» приводить до станів депресії, коли під сумнів ставляться не лише професійні якості, але й сам факт вибору професії. Але водночас з цими процесами відбувається внутрішній пошук засобів захисту своєї людської гідності. Викладач використовує метод переоцінки того, що відбувається, переосмислює необхідність власної особистісної активності в конкретних обставинах.

Друга фаза (резистенція) характеризується тим, що викладач вже намагається вберегти себе від неприємного впливу тих чи інших факторів шляхом скорочення часу спілкування, змен-

шення емоційного залучення в ситуацію, розвитку негативних установок по відношенню до студентів («інтелект нижче плінтуса», «безкультурщина», «якщо їм нічого не потрібно, то чому я маю рвати серце»). Таким чином з'являються негативні внутрішні настрої та емоційні установки, які визначають не лише ставлення до роботи, але й якість та продуктивність праці. Розвиток захисних реакцій роблять викладача емоційно закритим, відстороненим та байдужим. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми. Якщо на даному етапі розвитку синдрому, людина не знаходить шляхи розв'язання своїх внутрішніх конфліктів, не змінює кардинально форму своєї життєдіяльності, то вона врешті-решт потрапляє в фазу виснаження, коли сам організм починає розгортати програму по спасінню психічного здоров'я працівника в надії, що пізніше той набере сили для відновлення [3].

Критерієм, за яким визначають наявність високого рівня «професійного вигорання», виступає сформованість цих вищепоказаних фаз. Як засвідчують результати багатьох емпіричних досліджень (Т.А. Каткова, І.А. Курапова, Т.Ю. Овсяннікова, Н.В. Назарук, Н.В. Перегончук, Т.В. Теміров, Н.О. Чепелєва), найбільш вираженою (сформованою) складовою симптомокомплексу «вигорання» у викладачів вищих навчальних закладів є «резистенція» – надмірне емоційне виснаження, що зумовлює виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять викладача емоційно закритим, відстороненим та байдужим.

Серед дослідників немає єдності щодо того, які саме симптоми резистенції є найбільш вираженими (сформованими) у викладачів. В одному випадку це неадекватне вибіркове реагування (Т.Ю. Овсяннікова, Н.О. Чепелєва, Т.В. Теміров), в другому – розширення сфери економії емоцій (Н.Б. Буртова), в третьому – редукція професійних обов'язків (Т.А. Каткова). Проте всі вони погоджуються з тим, що вираженість симптомів резистенції свідчить про те, що викладачі намагаються опиратися негативному впливу стрес-факторів, використовуючи доступні ним засоби зниження напруження шляхом повного або часткового виключення емоцій з професійної діяльності і скорочення обов'язків, які потребують емоційних витрат.

Ці особливості є спільними як для викладачів вищих навчальних закладів, так і для вчителів шкіл. Проте є і відмінності, які засвідчують про наявність специфіки переживання ними «професійного вигорання». Порівнюючи прояви «вигорання» у



вчителів шкіл і викладачів вузу, І.А. Курапова зазначає, що у вчителів більш вираженими є показники симптомів «переживання психотравмуючих ситуацій» і «загнаність у кут», в той час як у викладачів більш вираженим є симптом «емоційний дефіцит» [4]. Це говорить про те, що вчителі шкіл гостріше переживають важкі ситуації, з якими намагаються боротися, у них більше накопичується відчаю і обурення, формується почуття безвиході, що є характерним для початкової і більш активної фази «вигорання». Стосовно викладачів вищих навчальних закладів, то вони гостріше відчувають свою емоційну неспроможність здійснювати позитивний розвивальний вплив на студентів: вони нездатні бути відкритими і доброзичливими, зацікавленими в особистості студента, нездатні співпереживати і співчувати. Натомість у них розвивається дратівливість, образливість, грубість і різкість [4]. Ці прояви характерні для фази «виснаження», що свідчить про більш виражені у викладачів вищих навчальних закладів ознаки деструктивних особистісних змін і сформованості негативних емоційних установок по відношенню до студентів і педагогічної діяльності. Високі показники фази «виснаження» також свідчать про неефективність стратегій захисту, які використовують викладачі, і про ще більші психофізичні та енергетичні витрати [6].

Використання психологічних захистів в педагогічному спілкуванні, зокрема перетворення студента на бездушний об'єкт маніпуляцій, має негативні наслідки для здійснення навчально-виховного процесу. Характер взаємодії в системі «викладач-студент» з діалогічного, особистісного, суб'єкт-суб'єктного перетворюється на монологічний, формальний, об'єктний. На нашу думку, найбільш деструктивним може бути вплив монологічного «вигорівшого» педагога на становлення професійної ідентичності майбутніх вчителів, які засвоюють від своїх викладачів моделі педагогічної взаємодії, які потім застосовують в роботі з учнями школи.

Таким чином, узагальнивши все вищесказане, можна дійти наступних **висновків**. «Професійне вигорання» являє собою деструктивний феномен професійного становлення особистості викладача вищої школи. Найбільш вираженою складовою симптомокомплексу «вигорання» у викладачів вищих навчальних закладів є «резистенція» – надмірне емоційне виснаження, що зумовлює виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять викладача емоційно закритим, відстороненим та байдужим. Специфіка розвитку «вигорання» у викладачів полягає в тому, що

на тлі симптомів «резистенції» у них вимальовуються явно виражені прояви «виснаження», що свідчить про початок деструктивних особистісних змін і наявність негативних емоційних установок по відношенню до студентів і педагогічної діяльності. Даний факт також свідчить про те, що психологічні захисти, які використовує викладач вже не здатні його захистити від напруження. Окрім деструктивного впливу на особистість самого викладача, «професійне вигорання» негативно позначається на характері взаємин в системі «викладач-студент», що має невтішні наслідки для професійного становлення особистості студента.

Подальший напрямок досліджень ми вбачаємо у визначенні факторів розвитку та найбільш ефективних стратегій подолання та профілактики синдрому у викладачів вищих навчальних закладів.

#### Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Синдром «емоціонального вигорання» в професійній діяльності / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
2. Борисова М.В. Профессиональное выгорание как негативный феномен профессионального становления личности / М.В. Борисова // Психологические аспекты профессионального становления. Сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции. – М.: РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. – С.13-19.
3. Буртова Н.Б. Личностные и профессиональные предпосылки формирования эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы / Н.Б. Буртова // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 12 (102). – С.141-149.
4. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы): автореф. дис. на соискание канд. псих. наук: спец. 19.00.03. «Педагогическая психология» / И.А. Курапова. – М., 2009. – 21с.
5. Назарук Н.В. Теоретичні засади дослідження проблеми «згорання» у професійній діяльності педагога: феноменологічний аспект / Н.В. Назарук // Обрії. – Івано-Франківськ : ОІППО, 2002. – № 2 (15). – С. 12–16.
6. Овсянникова Т.Ю. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы: автореф. дис. на соискание степени канд. псих. наук: спец.

- 19.00.03. «Педагогическая психология» / Т.Ю. Овсянникова. – Н.Новгород, 2008. – 20 с.
7. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — 330 с.
8. Темиров Т.В. Психическое выгорание как деструктивный механизм деятельности педагога / Т.В.Темиров // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 54 – 64.

The article analyzes “professional burnout” syndrome characteristics typical for teachers of higher educational establishments. It is found that the specificity of “burnout” in teachers is that despite the symptoms of “Resistance” they show clear manifestations of “exhaustion,” which indicates the beginning of the destructive personality changes and the presence of negative emotional setting in relation to students and educational activities . It is shown that this fact also suggests that psychological defenses used by the teacher is not able to protect him/her from stress. It underlines the destructive character of the phenomenon is impact both on teachers’ personality and their students’ professional development.

**Keywords:** high school teacher “professional burnout”, resists, psychological defense.

УДК 159.9

*Т.В.Сергеева*

## **Принцип экзистенциальности эко-гуманистической технологии саморазвития**

Раскрывается ключевой принцип эко-гуманистической технологии саморазвития – принцип экзистенциальности. Он способствует запуску психологических механизмов саморазвития личности, что обеспечивает определенное качество способов ее деятельности. Принцип реализуется через экзистенциальную модель саморазвития, обеспечивает субъектность, свободу выбора способов деятельности по реализации личностных смыслов, развитие мотивов в экзистенциальном круге саморазвития.

**Ключевые слова:** эко-гуманистическая технология саморазвития, экзистенциальная модель саморазвития, принцип экзистенциальности.

Розкривається ключовий принцип еко-гуманістичної технології саморозвитку – принцип екзистенційності. Він сприяє запуску психологічних механізмів саморозвитку особистості, що забезпечує певну якість способів її діяльності. Принцип реалізується через екзистенційну модель саморозвитку, забезпечує суб'єктність, свободу вибору способів діяльності з реалізації особистісних смислів, розвиток мотивів в екзистенційному колі саморозвитку.

**Ключові слова:** еко-гуманістична технологія саморозвитку, екзистенційна модель саморозвитку, принцип екзистенційності.

Эко-гуманистическая технология саморазвития личности [1] построена на трёх принципах: экзистенциальности, оптимальности и субъектности. Чтобы «запустить» работу психологических механизмов в условиях обучения, необходимо осуществить моделирование экзистенциального процесса саморазвития. Такое моделирование позволяет воспроизвести в условиях обучения реальные ситуации саморазвития, что может обеспечить естественный синергизм отношения, отражения и действия, подобный тому, который работает в условиях жизнедеятельности. Реализация экзистенциальной модели в контексте изначально заданной когнитивно-смысловой ориентировки может оптимизировать процесс саморазвития в контролируемых условиях обучения и без дополнительных усилий осуществить трансформацию оптимизированного в условиях обучения процесса обратно в условия повседневности. Синергизм, индивидуализация и свободный перенос способов деятельности – преимущества, которые могут быть достигнуты благодаря реализации принципа экзистенциальности посредством моделирования экзистенциального процесса саморазвития в условиях обучения.

Реализация принципа экзистенциальности предполагает моделирование реальных условий саморазвития в формате адекватной этому процессу «обучающей среды», которая позволяет «запустить» работу соответствующих психологических механизмов в естественных условиях обучения. Требования к организации такой среды диктуются выявленными психологическими закономерностями саморазвития [2] и включают следующее:

1) обучение происходит посредством деятельности, адекватной реальным условиям, с тем, чтобы изначально обеспечить работу тех психологических механизмов, которые обуславливают саморазвитие индивида;

2) формируется такая обучающая среда, в рамках которой сначала осознается дисбаланс между личностными смыслами,

внутренними ресурсами и внешними условиями, а затем решается задача по снятию возникшего напряжения за счет способов деятельности, обеспечивающих уравнивание смыслов-ресурсов-условий с выходом на новый уровень их развития;

3) вовлечение в процесс и устойчивое участие в нем обеспечивается за счет осознания личностного смысла саморазвития как условия выживания в условиях интенсивных трансформаций и достигается в процессе целенаправленного расширения личностной смысловой ориентировки обучаемых;

4) оптимизация деятельности происходит за счет вынесения наперед экзистенциальной стратегической ориентировки на саморазвитие, которая обеспечивает осознанность и системность деятельности обучаемых, что, в свою очередь, позволяет осуществить ее перенос в реальные условия повседневности и, тем самым, обеспечить возможность частого использования успешных способов деятельности, их автоматизации и интеграции во внутренние ресурсы индивида;

Кроме этого, чтобы не утратить важнейший психологический фактор, детерминирующий экзистенциальную эффективность индивида, необходимо предоставить обучаемым свободу выбора стратегий (способов деятельности) реализации личностного смысла в контексте их индивидуальных потребностей саморазвития. А чтобы осуществить целенаправленное развивающее воздействие посредством специально организованной системы задач, обеспечивающей синергизм «реального» и «оптимального» необходимо выявить зону индивидуального развития за счет создания методов, позволяющих экстерииоризовать индивидуальные когнитивно-смысловые структуры обучаемых.

Экзистенциальность предполагает естественный синергизм отношения, отражения и действия, т. е. смыслового, когнитивного и деятельностного планов. Экзистенциальность отношения предполагает рассмотрение личностных смыслов в контексте общественных запросов. Экзистенциальность отражения – оценку наличных ресурсов в контексте идентифицированных личностных смыслов, экзистенциальность действий – их реализацию в контексте идентифицированной когнитивно-смысловой ориентировки. Такой подход обеспечивает экологический изоморфизм экзистенциальной и обучающей моделей и направлен на запуск реальных психологических механизмов саморазвития в условиях обучения.

Действия, сформированные на основе принципа экзистенциальности, способны обрести такие качества, как осознанность

в контексте реальности; системность в контексте личностных смыслов, пропущенных через общественную значимость; индивидуализированность в контексте среды жизнедеятельности обучаемого; интенсивность в контексте реальных личностных смыслов; возможность переноса без осложнения в связи благодаря изначальной экзистенциальной ориентировке; возможность быстрой автоматизации за счет реальной личностной значимости повторения успешных способов деятельности. Синергизм способов деятельности с такими характеристиками может существенно повлиять на их эффективную интеграцию во внутренние ресурсы индивида в виде способностей и качеств личности и, в целом, на когнитивное и личностное развитие.

Реализация принципа экзистенциальности в условиях обучения предполагает разработку целой системы задач, обеспечивающих возникновение, формирование и автоматизацию способов деятельности (внутренней и внешней), адекватных тем, которые осуществляются в реальной ситуации жизнедеятельности и обуславливают саморазвитие. Система таких задач может быть организована в логике «экзистенциального круга саморазвития» [2. С. 185-188]. Но поскольку в рамках концепции когнитивного воспитания используются преимущества, как экзистенциальной, так и учебной ситуаций, обеспечивающих синергию «реального» и «оптимального», «экзистенциальный круг» трансформируется в «круг познания», включающий стадии «опыта», «рефлексии», «концептуализации» и «практики», которые, в свою очередь, соответствуют ступеням «лестницы компетентности, отражающей этапы «неосознанного незнания»; «осознанного незнания»; «осознанного знания»; «неосознанного знания».

Трансформация экзистенциального круга в круг обучения предполагает следующие преобразования:

1) на этапе селекции важного в «экзистенциальном круге» событие представляется в формате задачи (актуальной проблемы), требующей анализа индивидуального опыта в заданном контексте (эквивалентном цели) для фильтрации проблемы, через общественный заказ и определения ее личностного смысла. Этот этап соответствует стадии опыта в «круге познания» и ступени неосознанного незнания в «лестнице компетентности»;

2) на этапе оценки возможного в «экзистенциальном круге» происходит определение разрыва между требованиями задачи (наличной ситуации) и имеющимися внутренними ресурсами индивида, т. е. определяется дельта или зона индивидуального развития.

Этот этап соответствует стадии рефлексии в «круге познания» и ступени осознанного незнания в «лестнице компетентности»;

3) на этапе выбора способов деятельности в «экзистенциальном круге» делается предложение свободного выбора средств (стратегий, способов деятельности), позволяющих устранить обнаруженный разрыв. Этот этап соответствует стадии концептуализации в «круге познания» и ступени осознанного знания в «лестнице компетентности»;

4) на этапе деятельности в «экзистенциальном круге» происходит практическое решение задачи (разрешение проблемы) и проверка эффективности выбранной стратегии на практике. Этот этап соответствует стадии практики в «круге познания» и отсутствует в «лестнице компетентности»;

5) на этапе автоматизации в «экзистенциальном круге» происходит автоматизация освоенных способов деятельности в условиях повседневности, т. е. решение профессиональных, социальных и экзистенциальных проблем в естественных условиях жизнедеятельности. Этот этап соответствует ступени неосознанного знания в «лестнице компетентности» и отсутствует в «круге познания».

Таким образом, трансформация «экзистенциального круга саморазвития» в «круг познания» происходит на основе использования события, несущего информацию для введения в ситуацию индивидуального опыта, адекватную процессу саморазвития и требующую анализа и уравнивания личностных смыслов – внутренних ресурсов и внешних условий, ведущих к переходу на новый уровень развития. Все это осуществляется на основе сознательного формирования способов деятельности, адекватных процессу саморазвития, их алгоритмизации и свертывания в операции с целью интеграции во внутренние ресурсы индивида в виде когнитивных схем, способностей и качеств.

Поскольку ключевым объектом развивающего воздействия в рамках ЭГТСР выступает Индивидуальная Когнитивно-Смысловая Структура (ИКСС), рассмотрим динамику процесса ее развития в «экзистенциальном круге саморазвития», трансформированном в «круг познания», который представляет собой когнитивное преломление экзистенциальной модели. Динамика развития ИКСС – циклический процесс, соответствующий этапам экзистенциального круга, интегрирующих ступени процесса познания:

1) на этапе селекции важного в «экзистенциальном круге» происходит определение личностного смысла события по-



средством его «фильтрации» через исходную ИКСС. Этот этап соответствует стадии опыта в «круге познания», где опыт индивида, отраженный в ИКСС, рассматривается в контексте «Общественно выработанной когнитивно-смысловой структуры» (ОКСС). Происходит экстериоризация ИКСС через ее наложение на ОКСС (экстериоризация индивидуального опыта). Этот прием имеет сущностное значение, поскольку возможность такого наложения ИКСС на поток информации, получаемой в ходе эко-антропного взаимодействия в условиях повседневности, позволяет трансформировать экзистенциальные ситуации в обучающие;

2) на этапе оценки возможного в «экзистенциальном круге» происходит оценка возможности реализации личностного смысла посредством анализа уровня дисбаланса «личностных смыслов – наличных ресурсов – внешних условий» в контексте исходной ИКСС. Этот этап соответствует стадии рефлексии в «круге познания», где рефлексия направлена на определение «дельты развития». Производится анализ дисбаланса между ИКСС, сформированной в рамках предыдущего индивидуального опыта и ОКСС (рефлексия индивидуального опыта в контексте общественно выработанного опыта);

3) на этапе выбора в «экзистенциальном круге» происходит выбор стратегии реализации личностного смысла. Свободный выбор стратегий становится индивидуальным вкладом обучаемого в формирование новой ИКСС. Этот этап соответствует стадии концептуализации в «круге познания», где концептуализация раскрывает преимущества ОКСС, выработанной в рамках общественно-выработанного опыта и предлагает на выбор средства (стратегии) преодоления разрыва между ИКСС и ОКСС (концептуализация опыта);

4) на этапе деятельности в «экзистенциальном круге» происходит применение отобранной стратегии с целью проверки ее эффективности для решения практических задач, как предпосылки интеграции приобретенного ресурса в новую ИКСС. Этот этап соответствует стадии практики в «круге познания», где на практике проверяет применимость новой ИКСС в реальных условиях реализации индивидуальных смыслов. Обеспечиваются условия (ситуации) для практики (разрешения проблем), с опорой на новую ИКСС. Именно здесь создаются предпосылки дальнейшей автоматизации способов деятельности, их трансформации в способности и интеграции в ресурсы индивида (проверка применимости нового опыта);

5) на этапе автоматизации в «экзистенциальном круге» происходит автоматизация успешных способов деятельности и интеграция приобретенных ресурсов в ИКСС, т. е. ее развитие. В классическом «круге познания» эта стадия отсутствует. В рамках ЭГТСР она реализуется на основе переноса обретенной компетентности саморазвития в условия повседневности. Такой перенос оказался возможен благодаря: а) сформированной стратегической смысловой ориентировке на саморазвитие, обеспечивающей высокую интенсивность и частотность повторения успешных способов деятельности; б) сформированной на основе метакогнитивной компетентности стратегической когнитивной ориентировке, обеспечивающей осознанность и системность применяемых действий, а также осознание собственной субъектности; в) инструментам, обеспечивающим самоуправление процессом саморазвития в условиях повседневности. Это, по сути, эмпирический уровень процесса формирования ИКСС. Он осуществляется с помощью Карты Индивидуального Развития (КИР) – инструмента, моделирующего психологические механизмы саморазвития. В нем наглядно отражаются результаты наложения структуры на опыт. Это заключительный этап, выводящий ИКСС на новый уровень развития или связности («автоматизации/» кристаллизации» нового опыта).

Указанные этапы соответствуют четырем ступеням «лестницы компетентности»: неосознанному незнанию (этап до поступления информации, которую несут события, требующие развития ИКСС); осознанному незнанию (этап анализа опыта через наложение ИКСС на ОКСС); осознанному знанию (этап концептуализации и восполнение недостающих звеньев ИКСС); неосознанному знанию (этап автоматизации и интеграции новых знаний в ИКСС).

Говоря об экзистенциальности, нельзя обойти вниманием такой ключевой вопрос, как свобода выбора. Практически во всех традиционных методиках обучения нет места выбору. Как правило, у обучаемого нет возможности выбора обучающей стратегии в зависимости от его личностных смыслов и наличных ресурсов. Жесткие условия обучения предлагают общественно выработанные способы разрешения проблем без учета индивидуальности решающего. Он просто выпадает из процесса, становясь инструментом, а не субъектом решения. Мы считаем, что нельзя рассчитывать на сущностное развитие субъектности, как ключевого условия саморазвития, отобрав право свободы выбора стратегий и способов деятельности по реализации личностного смысла. Мы попытались вернуть субъекту саморазвития его пра-

во выбора. Поэтому в экзистенциальный круг саморазвития был включен этап выбора – осуществление отбора стратегий реализации смысла при условии, что затраты на сохранение равновесия или выход на новый уровень связности оказываются разумными.

Этап выбора – ключевой момент, определяющий экзистенциальную эффективность индивида. Уровень развития изначально задается ИКСС, но наполнение структуры конкретным содержанием – это уже сфера личной ответственности индивида. Если ИКСС позволяет осознать «ЗАЧЕМ», т. е. смысл действий, это не значит, что она задает «КАК», т. е. способы реализации смысла. При наложении ИКСС на конкретные события индивид остается свободен в выборе экзистенциальных стратегий или способов реализации личностных смыслов. Т. е. он сам осуществляет поиск средств реализации смыслов в конкретных локально-временных условиях, тем самым, развивая себя и обогащая общественный опыт. Именно здесь происходит выбор на основе анализа альтернатив, и лучше, если он осознан, как в плане возможностей этих альтернатив, так и последствий их применения. Обеспечение такого осознания, по сути, и составляет моральную ответственность образования.

Индивидуальный выбор (свой путь) необходим, не только индивиду, но и обществу, поскольку позволяет наполнить конкретным уникальным содержанием общую структуру (ОКСС) и обогатить ее: добавив информацию, вывести на новый уровень связности. Мы также полагаем, что и на духовном уровне выбор имеет сущностное значение, поскольку вносит свой уникальный вклад в развитие «Сознания» с большой буквы через развитие «сознания» с малой буквы [2. С. 200-215]. Индивидуальный уникальный опыт представляет собой вариацию достижения связности в конкретных условиях бытия, что становится личной инвестицией индивида, как в ОКСС – общественно выработанную когнитивно-смысловую структуру, так и в «Информационное поле» («поле Сознания», «коллективное бессознательное», «духовный мир»). Мы предполагаем, что в этом, собственно, и состоит экзистенциальный смысл выбора.

Выбор имеет как «внешние», так и «внутренние» последствия. От того, какой выбор будет сделан на определенном этапе, зависит эффективность реализации экзистенциального смысла саморазвития (смысла жизни) в каждой конкретной ситуации. Используемые стратегии формируют индивида как личность. Обусловлено это тем, что способы деятельности имеют двухвекторную направленность: с одной стороны они служат дости-

жению цели, а с другой – детерминируют развитие субъекта деятельности. Здесь корни субъектности, синергетического взаимодействия с окружающим миром и нравственного измерения собственных действий. От того, какой выбор делает индивид, зависит, не только реализует ли он смыслы, но и то, каким он станет сам. Способы деятельности детерминируют развитие на биологическом, психологическом и духовном уровнях. Игнорирование этой закономерности чаще всего является причиной разрыва между смыслами и ресурсами, что имеет самые разнообразные негативные последствия как личностного, социального, так и духовного плана.

Таким образом, наш выбор и есть мы сами, поскольку он формирует нашу личность через: стратегии, которые мы выбираем; цели, которые мы выбираем; смыслы, которые мы выбираем; ситуации, которые мы выбираем. Хотя возможен вариант, что и они нас выбирают. К примеру ситуация выживания может оказаться сильнее наших смыслов. На реализацию смысла качества жизни могут быть наложены ситуационные, биологические, образовательные и ряд других ограничений. Известно, что человек чаще всего прибегает к «хронически доступным стратегиям», т. е. наиболее успешным в конкретных ситуациях и проверенным реальным опытом. Эти стратегии детерминированы не столько «высокими» ориентирами на экзистенциальные смыслы, столько «определением» ситуации. Такая «тактическая» интерпретация обуславливает поведение и часто повторяемые рутинные способы деятельности, закрепляясь в нейронных сетях и ИКСС, постепенно трансформируется в устойчивые качества, блокирующие саморазвитие «на высоте» стратегических экзистенциальных смыслов. Может отобранное или не используемое право выбора и приводит к таким печальным последствиям нашего времени, как исчезновение личности?

Выбор стратегий реализации личностных смыслов обусловлен определением ситуации, и зависит от того, в какой контекст ее поместит индивид. Контекстом определения ситуаций и объектов служит смысловая ориентировка индивида. Стратегическая ориентировка на экзистенциальный смысл саморазвития детерминирует использование «высоких» стратегий. Она может «определить» (интерпретировать) любую ситуацию (независимо от ее положительного или отрицательного содержания), не столько как служащую достижению конкретной (тактической) цели, сколько как ситуацию для развития (*challenging situation*). Мы полагаем, что такая ориентация имеет явные преимущества по

сравнению с «надситуативным мышлением». Здесь нет разрыва связи со средой (ситуацией), а напротив, осуществляется синергетическое взаимодействие с ней. Вместо отрыва от реальности, происходит ее использование, какой бы она не была, благоприятной или наоборот. Причем такая ситуация воспринимается без фрустрации, что служит предпосылкой развития здоровой психики. Здесь действует не внешняя, а внутренняя детерминация, ситуация находится под контролем, реализуется субъектный подход. Таким образом, если образованию удастся научить «определять» (интерпретировать) ситуации в двух измерениях: «тактическом» и «стратегическом» на основе осознания связи между способом действия и собственным развитием, можно надеяться на развитие субъектности (проактивности) обучаемых на основе нравственного выбора. Тогда начнет работать нравственное измерение способов деятельности, направленных на реализацию личностных смыслов. А ориентация на экзистенциальный смысл саморазвития может создать предпосылку практики нравственности в повседневной жизни.

Мы полагаем, что эффективность самого выбора детерминирована широтой ИКСС, поскольку смысловая ориентировка задает контекст выбора на уровне индивидуальных ценностей, когнитивная ориентировка обуславливает выбор стратегий реализации смысла из имеющегося индивидуального набора. Наглядное представление о психологическом механизме выбора пути личностного развития на основе двухвекторной направленности способов деятельности дает «Модель деятельности» [2. С. 188-193]. Поскольку в рамках ЭГТСР предоставляется возможность выбора обучающих стратегий, с помощью которых ИКСС наполняется конкретным содержанием, можно получить эмпирические данные о влиянии выбора способа деятельности на эффективность саморазвития посредством такого инструмента диагностики уровня самопознания, саморазвития и самореализации индивида, как КИР.

А теперь рассмотрим, как происходит развитие смыслов в рамках экзистенциального круга. Процесс развития личностных смыслов осуществляется с помощью специально разработанной технологии, обеспечивающей формирование системы мотивов, поддерживающих процесс комплексного саморазвития. Изначально заданная контекстом учебной ситуации потребность в достижении баланса между личностными смыслами и внутренними ресурсами, порождает мотив восстановления равновесия. Условием его достижения становится личностное разви-

тие, что трансформирует изначальный мотив в мотив развития индивидуальных ресурсов. Логическим следствием становится потребность в освоении общественно выработанных способов деятельности, что порождает познавательный мотив (дисбаланс между индивидуальным и общественно выработанным опытом). Для обеспечения самоуправления процессом развития (в ходе которого освоенные способы деятельности интегрируют во внутренние ресурсы личности в форме индивидуальных способностей и личностных качеств) требуется обратная связь, отражающая состояние развития внутренних ресурсов, что вызывает к жизни мотив самопознания. Овладение стратегией управления процессом собственного развития качественно меняет ситуацию: изначальное внешнее стимулирование личностных мотивов уступает место постоянно действующему внутреннему мотиву целенаправленного саморазвития. Отпадает необходимость во внешнем стимулировании, поскольку происходит переход на новый уровень развития смыслов, обусловленный новым уровнем развития внутренних ресурсов. Новые смыслы задают экзистенциальную стратегическую ориентировку на саморазвитие, как условие обеспечения требуемого качества жизни. Мотив самореализации возникает как следствие подъема на уровень экзистенциальных смыслов.

Таким образом, принцип экзистенциальности служит «запуску» работы психологических механизмов саморазвития в условиях обучения. Экзистенциальная модель саморазвития обеспечивает естественный синергизм отношения, отражения и действия. Реализация модели в контексте стратегической когнитивно-смысловой ориентировки позволяет оптимизировать процесс в условиях обучения и трансформировать его обратно в условия повседневности. Действия, сформированные на основе принципа экзистенциальности, обретают качества осознанности, системности, индивидуализированности, интенсивности, автоматизма и возможности переноса. Их синергизм обуславливает эффективность саморазвития.

Требования к моделированию экзистенциальной среды саморазвития предполагают создание условий: осознания личностного смысла саморазвития, как условия выживания в ситуации интенсивных трансформаций; свободы выбора способов деятельности, направленных на реализацию личностных смыслов; экстерииоризации индивидуальной когнитивно-смысловой структуры для осуществления развивающего воздействия, не выходя за пределы зоны индивидуального

развития; обучения через деятельность; дисбаланса между смыслами-ресурсами-условиями и постановка задачи на их уравнивание; переноса освоенных способов деятельности в условия повседневности.

Реализация принципа экзистенциальности обеспечивает экологический изоморфизм экзистенциальной и обучающей моделей. Система задач, организованная в логике «экзистенциального круга саморазвития» обеспечивает возникновение, формирование и автоматизацию способов деятельности, адекватных тем, которые осуществляются в реальной ситуации жизнедеятельности. Принцип экзистенциальности реализуется на основе события, несущего информацию для введения в ситуацию индивидуального опыта, адекватную процессу саморазвития и требующую анализа и уравнивания личностных смыслов – внутренних ресурсов и внешних условий, ведущих к переходу на новый уровень развития. Все это осуществляется на основе сознательного формирования способов деятельности, адекватных процессу саморазвития, их алгоритмизации и свертывания в операции с целью интеграции во внутренние ресурсы индивида в виде когнитивных схем, способностей и качеств. Этапы «экзистенциального круга саморазвития» (селекция важного, оценка возможного, выбор, действие, автоматизация) соответствуют этапам «круга познания» (опыту, рефлексии, концептуализации, практике) и ступеням «лестницы компетентности» (неосознанному и осознанному незнанию; осознанному и неосознанному знанию).

Индивидуальная Когнитивно-Смысловая Структура (ИКСС), как ключевой объект развивающего воздействия, оптимизируется в «экзистенциальном круге саморазвития». Развитие личностных смыслов также происходит в его рамках. Здесь прослеживается динамика развития мотивов от базового мотива становления равновесия через мотив развития и познавательный мотив к триаде взаимосвязанных и взаимозависимых метамотивов самопознания-саморазвития-самореализации. Сначала используется внешнее стимулирование за счет создания ситуации дисбаланса между смыслами-ресурсами-условиями. Затем в поисках равновесия каждый последующий мотив возникает как условие удовлетворения предыдущего. Качественным моментом становится переход от внешнего к внутреннему стимулированию, когда уровень развития внутренних ресурсов позволяет осуществить самоуправление процессом собственного развития. Мотив познания трансформируется в мотив самопознания, мотив



развития в мотив саморазвития, мотив восстановления баланса в мотив самореализации. Самопознание из средства самоуправления процессом развития трансформируется в средство стратегического поиска экзистенциальных смыслов и самоидентификации. Мотив саморазвития превращается в стратегический экзистенциальный мотив (метамотив), поскольку саморазвитие осознается как процесс, обуславливающий не только выживание и качество жизни, но и ее смысл.

Свобода выбора – ключевой момент реализации принципа экзистенциальности. Выбор – базовое условие развития субъектности. Он определяет личность и отказ от выбора – это отказ от личности. Выбор способов деятельности по реализации личностных смыслов детерминирует развитие личности и, как следствие, ее экзистенциальную эффективность. Его оптимизация лежит через осознание личностной значимости саморазвития через взаиморазвитие на основе понимания закономерностей эко-антропного взаимодействия. Выбор имеет не только личностное, но и общественное значение. Он позволяет наполнить конкретным уникальным содержанием общественно выработанную когнитивно-смысловую структуру. Это – индивидуальный вклад личности в развитие общества.

#### **Список использованных источников**

1. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическая технология саморазвития: Монография / Т.В. Сергеева. – Х.: АП «Блок», 2010. – 215 с.
2. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическое саморазвитие: Монография / Т.В. Сергеева. – Х.: АП «Блок», 2009. – 547 с.

The key principle of eco-humanistic technology of self-development, the principle of existentiality, is disclosed. It stimulates launching of psychological mechanisms of personality self-development that provides specified quality of its work methods. The principle is realized by means of the existential model of self-development, it provides proactivity, free choice of work methods for personality's senses realization, motives for development in the existential circle of self-development.

**Keywords:** eco-humanistic technology of self-development, existential model of self-development, principle of existentiality.

*Отримано: 19.09.2012 р.*

## Особливості структури програми розвитку психомоторики суб'єкта для діяльності в екстремальних умовах

У статті визначаються етапи розвитку психомоторики суб'єктів екстремальних типів діяльності, а також розглянуто їх зміст, спрямований на відповідне насичення живих рухів думкою.

Перший етап спрямований на збагачення образів дій, що виконуються в екстремальних умовах, другий – на осягнення інтелектом механізмів керування діями, третій – на переведення нових знань у процес виконання дій, четвертий – на розвиток спроможності диференціювати рухи, п'ятий – на виконання дій в умовах дефіциту часу, шостий – на виконання дій в умовах змагань, сьомий – на виконання дій в умовах перешкод, створюваних іншими людьми.

**Ключові слова:** розвиток психомоторики, програма розвитку, етапи розвитку, суб'єкт діяльності, екстремальні умови.

В статье определены этапы развития психомоторики субъектов экстремальных типов деятельности, рассмотрено их содержание, направленное на соответствующее насыщение живых движений силой мысли.

Цель первого этапа – обогатить образы действий, выполняемых в экстремальных условиях, второго – понять интелектом механизмы управления действиями, третьего – перевести новые знания в процесс выполнения действий, четвертого – развить способности дифференцировать движения, пятого – выполнять действия в условиях дефицита времени, шестого – выполнять действия в условиях соревнований, седьмого – выполнять действия в условиях препятствий, которые создают другие люди.

**Ключевые слова:** развитие психомоторики, программа развития, этапы развития, субъект деятельности, экстремальные условия.

Підготовка суб'єкта до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах діяльності – складний, багаторівневий і довготривалий процес, який передбачає розвиток психомоторних якостей, покращення координаційних можливостей, формування емоційно-вольової сфери, виховання здатності до самоконтролю і саморегуляції тощо. Водночас ці та інші чинники можуть реалізовуватись тільки за умови насичення живих рухів людини думкою, тобто збільшення в психомоториці психологічних складових, що є важливим науковим і практичним завданням психології.

Аналіз проведених науковцями теоретичних та експериментальних досліджень цієї проблеми [6; 10] дозволяє констатувати, що ефективність діяльності суб'єкта в екстремальних умовах збільшується зі зростанням рівня його функціональної, технічної та тактичної підготовленості [9; 12]. Проте структурні складові системи підготовки суб'єкта до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах діяльності досі не виявлені.

Мета статті – розробити програму розвитку психомоторики працівників професій екстремального типу та виділити в ній структурні елементи насичення живих рухів думкою.

Проведені нами теоретико-експериментальні дослідження дозволили запропонувати програму розвитку психомоторики суб'єкта для діяльності в екстремальних умовах, яка містить сім етапів. Моделю професії, що потребує прояву психомоторних якостей суб'єкта в екстремальних умовах, ми обрали діяльність співробітників патрульно-постової служби міліції.

На першому етапі суб'єкт психомоторної активності має чітко уявити дію, яку потрібно виконати (наприклад, біг на коротку дистанцію з максимально можливою швидкістю переміщення), тобто утворити образ-мету, бажаний результат діяльності, ідеально спланувати її до початку фізичної активності. Створити такий образ-мету, з одного боку, дозволяє той факт, що образи майбутніх рухів ґрунтуються на попередньому досвіді, а з другого, той, що майбутні образи рухів ґрунтуються на закономірностях реалізації людиною рухової функції, які дозволяють здійснити ймовірнісне передбачення. Отже, в образі-меті містяться як елементи актуалізованого попереднього досвіду з довготривалої пам'яті, так і елементи процесу цілеспрямування. В психології існує ціла низка понять, які означають різні аспекти цього ймовірнісного передбачення: «акцептор результатів дії» [2], «випереджальне відображення» [1], «випереджальне передналаштування» [11], «екстраполяція» [3], «модель потрібного майбутнього» [5], «установка» [13] та інші, що забезпечують і прилаштування рухів до конкретної ситуації.

Відтак уточнення образу майбутньої дії може здійснюватись як шляхом актуалізації релевантної інформації з пам'яті, так і шляхом актуалізації релевантної інформації для ймовірнісного передбачення. Якщо на початку тренінгу більше уваги необхідно приділяти уточненню зорового образу і закріпленню його в пам'яті, то потім необхідно уточнювати образи роботи м'язів і їх закріплювати, а відтак переходити до варіативності образів рухів та ситуацій і екстремальних умов.

Значення образу-мети для керування діями та проявами в них психомоторних якостей експериментально довів М.О. Бернштейн [4], встановивши, що залежність між ефекторними наказами і результатом рухів неоднозначна. Складність будови рухового апарату та безпосередньо непідвладні людині сили «збивають» рухи з означених траєкторій. Відтак передумовою дії може бути тільки образ-мета, що є єдиним стандартом-визначальником і для програми моторної дії, і для її виконання, і для її корегування на основі зворотних зв'язків за схемою кільця [5].

На другому етапі суб'єкт психомоторної активності поглиблює осягнення інтелектом механізмів керування рухами, фіксує нове знання за допомогою понять, термінів, законів, мови загалом.

Значення цього етапу ґрунтується на теоретико-експериментальних дослідженнях циклічності керування рухами, які продовжив вивчати Л.В. Чхаїдзе [14]. Автор запропонував в кільцевій схемі замкнутого циклу, «мозок – центробіжні нерви – м'язи – пропріорецептори – нерви, спрямовані до мозку», виділяти внутрішнє і зовнішнє кільця керування рухами. Зовнішнє кільце контролює смисловий бік дії, а внутрішнє – синергетичні автоматизми. Тобто вони мають різну аферентацію. І якщо контроль за роботою м'язових синергій, зазвичай, здійснюється без участі свідомості, то контроль за смисловою структурою дії має здійснюватись усвідомлено.

Віднаходження нового в проявах психомоторних якостей здійснюється у процесі дієвого, образного і, звичайно, абстрактно-логічного мислення суб'єкта. Спільний аналіз дій, що виконуються, диспути з техніки психомоторних вправ, аналіз шляхів оптимізації прояву психомоторних якостей активізують мислительну діяльність співробітників патрульно-постової служби міліції.

Наприклад, аналізуючи техніку бігу на довгу дистанцію (вправа на прояв витривалості), суб'єкти психомоторної активності звертають увагу на вертикальні коливання загального центру маси тіла, які потребують додаткових затрат енергії, і доходять висновку, що їх можна зменшити шляхом повного випрямлення ноги у всіх суглобах в опорному періоді, усвідомлюють співвідношення довжини і частоти кроків людини з настанням втому тощо.

Звернемо також увагу на те, що зміст усіх етапів розвитку психомоторики взаємопов'язаний між собою. Зазвичай, одночасно реалізується декілька змістів різних етапів роботи. В.В. Клименко пише: «Психічний стан впевненості ґрунтується на глибокому осягненні інтелектом механізму регуляції рухів: мовляв, я це вмю, я знаю, як це робиться, і тому жодні обставини не можуть мені завадити...» [7, с. 55].

Третій етап спрямований на переведення нових знань у дію. Суб'єкт психомоторної активності активізує запам'ятовування, збереження і відтворення власних рухів, доводить їх до автоматизму.

За багаторазового повторення психомоторної дії здійснюються пошук та відбір успішних рухів, сенсорних орієнтирів, способів керування, які закріплюються. Зважаючи на неможливість абсолютно точно повторити психомоторну дію, експериментально доведено М.О. Бернштейном, а також на потребу застосовувати дію у майбутньому, людина здатна відбирати і запам'ятовувати релевантну інформацію.

Відтак змінюються прийоми виконання рухів: окремі рухи об'єднуються в цілісну дію, зменшується загальна напруженість м'язів (зростає концентрація м'язових зусиль, а їх тривалість скорочується), створюються умови для використання інерційних та реактивних сил (гальмуються тільки надмірні ступені свободи рухів у суглобах). Водночас об'єднання окремих рухів в цілісну дію є складним завданням. Аналізуючи психомоторику спортсменів, В.В. Клименко виділяє «сім процесів, якими потрібно навчитися керувати для успішного розв'язання моторного завдання, гравітаційні, інерційні, реактивні та активні м'язові сили, які сукупно утворюють динаміку рухів... Два види простору – простір рухів у «схемі тіла» і простір дій, в якому живуть сили. Час рухів відображається в свідомості спортсмена у вигляді часових ритмів, що об'єднують їх в цілісності» [7, с. 101-102].

Змінюються прийоми сенсорного контролю над дією: виявляються сигнали, відповідні суті дії, перебудовується взаємодія аналізаторів (головна роль переходить від екстероцептивних дистантних до ектстероцептивних контактних і пропріоцептивних), утворюються сенсорні синтези. Водночас «складність процесу відображення полягає в тому, що своєрідна гама фарб сприймання рухів (чуттєвих відображень власних рухів у своїй же свідомості) мінлива» [7, с. 100].

Змінюються центральні компоненти керування дією: перебудовується співвідношення рівнів керування рухами (з мовно-мислительних на сенсорно-пропрециптивні), свідомість з контролю за роботою м'язових синергій переходить до контролю за метою дії та умовами її виконання.

Проте «живий рух – надзвичайно складне утворення. Для побудови потрібного руху в конкретних умовах необхідно: а) досягнути складну фізику просторової ситуації; б) узгодити її з тілесною біомеханікою; в) включити в тканину живого руху пізнавальні, емоційні і оцінні компоненти; г) розумово побудувати живий

рух так, щоб досягти очікуваного запланованого результату; г) розв'язати моторне завдання з максимальним ефектом» [7, с. 100].

Наприклад, підтягуючись на високій поперечині чи долаючи аналогічні перешкоди, необхідно задіяти до роботи м'язи-синергісти, усунути надмірні напруження в м'язах-антагоністах рук та в м'язах усього тіла, перевести сенсорний контроль за роботою м'язів із зорового аналізатора в пропріорецептивні відчуття, перебудувати співвідношення мовно-мислительного та сенсорно-перцептивного рівнів керування дією.

Четвертий етап забезпечує розвиток спроможності суб'єкта диференціювати рухи, розрізняти мінімальні зміни в їх просторових, часових і динамічних характеристиках. Спроможність розрізняти рухи визначає рівень психомоторного розвитку людини, її здатність виконувати координовані рухи (керувати своїми рухами).

Теоретичною основою розвитку спроможності розрізняти рухи за їх кінематичними і динамічними показниками може бути розроблений В.В. Клименком метод внесення метричності у спеціалізовані сприймання рухів [8].

Навчання оцінної диференціації психомоторних дій для досягнення більш точного їх розрізнення можна поділити на декілька підетапів. Тобто варіативність параметрів рухів буде поступово зменшуватись. Проте для керування рухами евристично цінними будуть всі підетапи. Так, В.В. Клименко пише, що «у процесі виконання дії не тільки витрачається енергія і застосовується інформація, але й іде активна робота по створенню рухів, які попередньо побудовані в голові спортсмена, усвідомлені. І цей проект рухів перевіряється на практиці. Після завершення дії спортсмен збагачується досвідом розв'язувати ці завдання» [7, с. 124]. Отже, збільшення варіативності характеристик рухів збільшує досвід віднаходження нових шляхів розв'язання завдання. Слід у пам'яті, що залишається після кожного виконання рухів у варіативних умовах (диференціювання), є матеріалом для внесення змін до майбутніх, більш досконалих рухів.

Наприклад, виконуючи прийом рукопашного бою «джеп» (удар лівою прямою рукою) в умовах зміни траєкторій, суб'єкт краще засвоює закономірності передачі інерції руху біолонок тіла, зв'язок між прискореннями ланок тіла і силою удару; набуває досвіду керування балістичною «хвилею» імпульсу сили в живому русі, збільшує чутливість рухового аналізатора, його можливості порівнювати, оцінювати власні рухи і віднаходити нові шляхи для їх покращення.

П'ятий етап забезпечує розвиток спроможності суб'єкта виконувати психомоторні дії в умовах дефіциту часу. Власне дефіцит часу моделює екстремальність ситуації, це ускладнює завдання. «Розв'язання ускладненого або нового завдання належить до функцій дієвого мислення, його неможливо компенсувати (бодай частково) за рахунок активності образного або смислового мислення, які тільки утворюють образи руху. Дійове ж мислення здійснює внутрішню технічну роботу з реалізації образу» [7, с. 115]. Особливо це актуально для ситуації дефіциту часу.

Для розвитку спроможності виконувати психомоторні дії в ситуаціях дефіциту часу можна застосовувати реакції на об'єкт, що рухається, відпрацювання, наприклад, прийомів рукопашного бою з максимально можливою швидкістю, ставити спеціальні завдання, як-от: миттєво оцінити ситуацію, свій внутрішній стан, максимально швидко розпочати розв'язувати психомоторне завдання («прораховувати» можливі варіанти), швидко й винахідливо застосувати наявні психомоторні навички (цілісно або частково) та психомоторні якості, після зупинки кадрів кіноплівки із записом рукопашного бою миттєво запропонувати варіант найбільш ефективного розвитку ситуації тощо.

Шостий етап забезпечує розвиток спроможності суб'єкта виконувати психомоторні дії, проявляти психомоторні якості в умовах змагань. Створення змагальної ситуації моделює екстремальні умови. В.В. Клименко, розглядаючи вплив відповідальних змагань на психомоторні механізми керування рухами, пише: «Умови цих змагань породжують невпевненість. Спортсмен не може адаптувати рухи до нових умов. Довершує все енергія емоцій і почуттів, що породжується напруженням спортивної боротьби, емоції змінюються з позитивних на негативні. Регуляція рухів псується, особистість розчиняється в середовищі, у спортсмена немає сил, щоб залишатися самим собою» [7, с. 66].

Допомогти суб'єкту керувати рухами в умовах змагань може змагальний досвід. Наприклад, на змаганнях з рукопашного бою суперник може мати перевагу над суб'єктом активності за рівнем технічної, фізичної чи тактичної підготовленості, за антропометричними даними; змагання проводяться в умовах значного шуму; перед змаганнями і на змаганнях застосовується ідеомоторний тренінг; вербальний самонаказ щодо мобілізації в умовах змагань, прояв максимальних вольових зусиль і психомоторних якостей тощо.

Для керування змагальними рухами важливо задіяти три основні дії. По-перше, «вслухатися» в свої рухи, намагатися зрозуміти їх у всіх деталях і порівняти з образом-метою. По-друге,



оцінити рухи. По-третє, як далі керувати ними. Безперечно, в змагальній ситуації керувати рухами за бажанням надзвичайно складно, проте це одна з необхідних умов їх ефективності в екстремальній діяльності. Вправи, пронизані думкою, допоможуть розв'язати будь-яке моторне завдання [7, с. 61].

Зазвичай, стабільність виконання психомоторних дій в умовах змагань позитивно впливає і на прояв психомоторних якостей і навичок суб'єкта в інших екстремальних ситуаціях. Особливе значення має виховання в суб'єкта впевненості в спроможності розв'язувати психомоторні завдання в умовах суперництва, що ґрунтується на зростанні емоційної стійкості, вольових зусиль та рівня розвитку швидкості, витривалості, сили та спритності. Змагальні ситуації розвивають також сенсорні та інтелектуальні можливості людини.

Сьомий етап завершальний. На цьому етапі суб'єкт психомоторної активності розвиває спроможність виконувати дії в умовах перешкод, які створюють інші люди. Виникнення перешкод актуалізує дієве мислення працівників професій екстремального типу і допомагає підготуватись до розв'язання психомоторних завдань у нових ситуаціях і новими шляхами. Власне новизна образу ситуації породжує необхідність креативного пошуку нових шляхів виконання дій.

Спритність, з якою виконується психомоторна дія в кардинально нових умовах чи максимально ускладнених, є результатом творчого мислення. Мислення, зокрема й дійове, включається в роботу тільки тоді, коли в ньому є потреба. Тобто в стандартних умовах для виконання автоматизованої дії основним буде мінімічний процес її відтворення. В нових умовах розв'язання психомоторного завдання застосовуються й нові комбінації.

Найбільш потужним подразником, що викликає стресові реакції, є невизначеність наслідків екстремальної ситуації. Отже, необхідно вдосконалювати спроможність співробітників передбачати можливі наслідки конкретних екстремальних ситуацій і своїх психомоторних дій в них. Проникнення думки в моторику дозволяє керувати проявами психомоторних якостей суб'єкта і в цих складних умовах.

Наприклад, відпрацьовуючи прийоми рукопашного бою, партнери з різною масою тіла, з різним зростом і різним рівнем психофізичної підготовленості атакують співробітника різними способами за сигналом керівника тренінгу. Суб'єкт, знаходячись в певній позі, прагне своєчасно застосувати проти цих атак адекватні контрприйоми.

Розмірковуючи над спроможністю людини виконувати координаційно точні та значні за виявом психомоторних якостей

дії, В.В. Климченко пише: «Самі значні перспективи мають ті, хто може не тільки розрізняти (а це важлива сенсорна здібність) фізичні якості рухів, але й будувати гармонійно пропорційні системи рухів, в яких поєднується гармонія тіла людини з гармонією періодичних рухів. Самостійно досягти такого мистецтва вдається не багатьом» [7, с. 144], позаяк гармонійність рухів не повинна повністю втрачатись і за наявності перешкод, а розвинути її можна за допомогою системи аналогових вправ.

«Система аналогових вправ, подібних до змагальних дій з установкою на точність, розмірність, має завдання розвивати точність психічного відображення, проектувати рухи заданого розміру. Дії в цих умовах стають засобом перевірки правильності практичного мислення, з точністю, припустимо, до 1 см. Отже, мислення можна виміряти? Так, і з найвищою точністю» [7, с. 160]. І дещо далі: «Вправи цієї групи мають межі – метричність відображення і проектування рухів. Тільки за цих умов пам'ять разом з мисленням і уявою створює новий образ рухів: в дії він проходить перевірку і реалізацію цієї правильності. Ось чому завдання відображення – точність, а завдання творчості – новизна образу і руху» [7, с. 162]. І знову ж таки аналогові вправи доцільно виконувати в умовах протидії.

Важливою умовою підготовки до виконання психомоторних дій і прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах має рівень частоти серцевих скорочень. У реальних умовах нервово-психічного напруження він становить 170-180 ударів за хвилину, що оптимально для м'язової роботи. Відповідно і в тренінгах він має бути таким самим.

Отже, програма розвитку психомоторики працівників професій екстремального типу має включати такі етапи: 1) створення і уточнення образу-мети; 2) осягнення інтелектом механізмів рухів; 3) переведення уявлень і знань у дію; 4) розвиток спроможності диференціювати характеристики рухів; 5) розвиток спроможності виконувати дії в умовах дефіциту часу; 6) розвиток спроможності ефективно виконувати психомоторні дії в умовах змагань; 7) розвиток спроможності виконувати дії в умовах перешкод. На всіх етапах розвитку психомоторики головним є насичення живих рухів відповідною думкою.

#### **Список використаних джерел**

1. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности / П.К. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 97-11.
2. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1968. – 547.

3. Бартлетт Ф. Психика человека в труде и игре / Ф. Бартлетт. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 144 с.
4. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 255 с.
5. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
6. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
7. Клименко В. В. Психомоторные способности юного спортсмена / В. В. Клименко. – К. : Здоров'я, 1987. – 165 с.
8. Клименко В. В. Психология спорта : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.
9. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
10. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Дубна : Феникс + , 2002. – 320 с.
11. Ошанин Д. А. Предметное действие как информационный процесс / Д. А. Ошанин // Вопросы психологии. – 1970. – № 3. – С. 34-50.
12. Смирнов В. Н. Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел: монография / В.Н. Смирнов. – Домодедово : ВИПК МВД России, 2003. – 287 с.
13. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
14. Чхаидзе Л. В. Об управлении движениями человека / Л. В. Чхаидзе. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 136 с.

The article defines the stages of development of extreme psychomotor extreme types of subjects and examined their contents. The first stage aims to enrich the image of actions performed in extreme conditions, the second – to grasp the intelligence mechanisms to control the actions, the third – the transfer of new knowledge in the process of implementation of actions, the fourth – to develop the capacity to differentiate movements, fifth – to act in shortage of time, the sixth – to act in the conditions of competition, the seventh – to act in the obstacles created by other people.

**Keywords:** psychomotor development, program development, stages of development, an activity, extreme conditions.

*Отримано: 14.09.2012 р.*

## **СИМВОЛ «ОГНЯ» В ЕГО АРХЕТИПИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ**

У статті досліджуються категорії архетипу і, зокрема, архетипу «вогню» в аспекті його представленості в науковій літературі. Аналіз малюнкової продукції відкрив перспективи виявити неусвідомлювані аспекти психіки, що репрезентують архетип вогню. Аналіз архетипу «вогню», є надособистісною освітою і практично не існує, крім суб'єкта, в функціональних параметрах. Окрім того, архетип виступає в якості інстинкту, який надає допомогу суб'єкту в візуалізації змісту психіки.

**Ключові слова:** архетипна символіка, архетип вогню, міфи, казки, психомалюнк.

В статье исследуются категории архетипа и, в частности, архетипа «огня» в аспекте его представленности в научной литературе. Анализ рисуночной продукции открыл перспективы выявить неосознаваемые аспекты психики репрезентующие архетип огня. Анализ архетипа «огня» является сверхличностным образованием и практически не существует, помимо субъекта, в функциональных параметрах. Более того, архетип выступает в качестве инстинкта, оказывающего помощь субъекту в визуализации содержания психики.

**Ключевые слова:** архетипная символика, архетип огня, мифы, сказки, психорисунки.

**Постановка проблемы.** Основным направлением современной практической психологии в Украине является глубинная психология в ее психокоррекционном выражении, в процессе оказания помощи населению. В глубинной психокоррекции особенную значимость имеет архетип «огня». Проблема изучения понятия «архетип» в научной литературе до сих пор находится в стадии становления, что и предопределяет актуальность материала данной статьи. В контексте психодинамической парадигмы ставится вопрос раскрытия глубинно-психологических предпосылок архетипа «огня». Актуальность темы состоит в том, что употребление архетипа «огня» выражается в авторских рисунках в процессе глубинного познания.

**Цель** исследования заключается в раскрытии природы и особенностей репрезентации архетипа «огня» в рисуночной продукции, используемой участниками групп активного социально-психологического познания (АСПП).

**Изложение основного материала.** Понятие «архетип (греч. *archetypos* – первоисточник, древнейший образец) мы понимаем как способ соединения образов, символов, знаков с помощью форм, которые передаются из поколения в поколение» [5, с. 31]. «Архетип» не новый термин, он встречается еще в древности у Филона Иудея, Платона, неоплатоников и стоиков, благодаря которым идея архетипов была перенесена в христианскую теологию и антропологию. Этот термин использовали задолго до св. Августина в качестве синонима к классическому понятию «идея» [6]. Проблема изучения понятия «архетип» в научной литературе находит отражение в работах таких ученых, С. Гроф, Э. Едингер, Ю. А. Медынская, А. Менегетти, Е. Нойман, Дж. Хиллман, З. Фрейд, К. Г. Юнг, Т. С. Яценко и другие.

В 1919 году К. Г. Юнг впервые использовал термин «архетип» для различения содержания психических явлений и их бессознательной основы. В дальнейшем К. Г. Юнг неоднократно подчеркивал разницу между архетипом и архетипическим образом. Архетип превращается в материю, тем самым наделяясь символами энергии, разрушения, любви, войны, конфликтов, тепла и т.д. В частности, такие понятия, как «ревность», «зависть», «дистанцирование», «сила», «слабость», «больше», «меньше», «выше» (высокость), «ниже» (приземленность) и т. д. – несут архетипную нагрузку. Архетип можно трактовать и как инстинкт, открывающий возможности визуализации психологического содержания внутренней «жизни» личности. Архетипический образ всегда наполнен индивидуальным, неповторимым содержанием. Изначальный образ определяется по отношению к своему содержанию только тогда, когда он становится осознанным и оказывается соответственно заполненным материалом осознанного опыта. Архетип – это наследственные идеи и образы бессознательного, являющиеся компонентами коллективного бессознательного и основой, организующей структуру всех сознательных психических процессов [4]. Это не просто образы, аналогичные воспринимаемым нами, это более глубокие и устойчивые следы опыта предшествующих поколений. Архетип – врожденный, унаследованный паттерн психологических проявлений, связанный с инстинктами и воплощающийся в поведении или эмоции [3]. К. Г. Юнг отмечает, что: «Сам архетип представляет ничего, кроме способности сформировать, возможности представления, которая задана *a priori*». В свою очередь, представления не являются унаследованными, таковыми оказываются лишь формы, и в этом отношении они со-

ответствуют в каждом случае инстинктам, которые также определяются только формой» [7, с. 155].

В аналитической психологии термин «архетип» обозначает некий принцип, обеспечивающий психическую реальность специфическими психическими содержаниями, свойствами которых являются универсальность, типичность проявления, повторяемость на протяжении многих веков. В психологической литературе указывается на уподобление архетипа общечеловеческим «психическим координатам», типическим формам или «архаическим остаткам» – опыт предшествующих поколений. Сами по себе архетипы презентуются в сознании лишь посредством архетипических образов и идей. Это коллективные универсальные паттерны (модели, схемы) или мотивы, возникающие из коллективного бессознательного, имеющего отношение к религии, мифологии, легендам и сказкам. У отдельного человека архетипы символично появляются в сновидениях, грезах, видениях, сохраняя универсальность смысловой нагрузки.

Говоря иначе, архетипическая символика воплощает в себе содержание коллективного бессознательного, которое индивидуализируется в психике конкретного субъекта. По мнению К. Г. Юнга: «Архетипы можно понять и познать лишь в условиях индивидуализации опыта конкретного человека» [7, с. 34]. Т. С. Яценко отмечает, архетип как универсальный механизм, визуального синтезирования содержания сознательной и бессознательных сфер психики в символической форме [9, с. 369]. Архетипы выступают врожденными психическими структурами, которые находятся в глубинах коллективного бессознательного и составляют основу общечеловеческой символики [4]. Архетипы несут значительный заряд энергии, который проявляется с особой активностью, и являются скрытыми до тех пор, пока они неосознанны и непознанны. Воспоминание детства и воспроизведение архетипных образов расширяет сознание при выявлении латентного содержания психики [12]. Это происходит в связи с возникновением в бессознательном символов, которые компенсируют потерянную с сознанием связь. Для того, чтобы понять содержание бессознательного, необходимо ассимилировать и интегрировать символы в процессе интерпретации, и их дешифрования. Человек испытывает потребность в восстановлении связи с глубинными слоями психики, с целью уменьшения внутренней напряженности, влияющей на мотивацию самопознания участников глубинно-психологического процесса [12].

Архетип огня встречается в религии, философии, истории, культурологии и в других науках. Как всякий архетип, архетип огня имеет большое количество проявлений человека. Приведем некоторые архетипические формы: костер, свеча, очаг, горящая спичка и т.д. Все эти символы имеют амбивалентный смысл – добро и зло, как и женское и мужское начало. И те, и другие выражаются в богах (Агни, Гефест, Прометей, Тор, Ярило, Рувит, Се – Тяньцзюань, Муруган, Картикей, Гестия и т.д.). В мортидном понимании архетип огня проявляется – в войне, разрушении, сжигании, смерти, наказании, гневе, злости, возмездии, выгорании личности т.е. несет деструктивный характер. В либидном – огонь выступает одним из факторов зарождения чего-то нового, несет в себе божественный смысл, благословление, тепло и дар, защиту, очищение, любовь, чувственность, страсть, огонь выступает помощником человека в повседневной жизни (приготовление еды, плавка металла, выжигание горшков, получение тепла и сохранение очага).

Духовные учения, как и мировые религии, основываются на древнейших мифологических архетипах. Образ огня – один из таких архетипов. В частности архетип «огня» символизирует духовную энергию, за которой стоит определенный смысл. Универсальные смыслы архетипических образов позволяет выявить древняя мифология. Факт подобия мифологических образов в исторически не связанных между собой культурах был признан уже этнологами XIX в. К нему обращался Ф. Шеллинг [6], на него опиралась эволюционистская школа (Э. Тайлор и Дж. Фрейзер), используя сравнительный анализ аналогичных мифов и обрядов разных народов для интерпретации их смысла. Этот факт, утверждающий единство человеческого разума и души, использовал К. Г. Юнг, введя понятие архетипов коллективного бессознательного, воспроизводящих себя в современной культуре. Для него это единство имеет глубокую укорененность в человеческой природе, в том числе и телесной.

Образ огня – один из общечеловеческих культурных архетипов. Например, в персидской религии символ огня, не имеет точного отношения к добру или злу, он выступает одновременно как оружие у богов, защита для людей, а также подчиняется стихии, приобретая характер борьбы добра и зла. Подобно тому, как человек должен определиться, приняв сторону одной из противоборствующих сил, так и отдельные природные силы занимают место на той или этой стороне – они служат либо делу сохранения миропорядка, либо его разрушению и уничтожению [1].



В религиозных традициях огонь ассоциируется с истиной и иллюзиями, составляющими духовного опыта. Зороастрийцы считали огонь источником сотворения мира, поэтому в каждом доме горел священный огонь, что ассоциировалось с благословением. Храм огня – это священное место для общины, куда ходят жрецы, поддерживающие пламя при помощи благовоний. Это пламя символизирует взаимодействие с Азурмаздой, повелителем мудрости [1].



*Рис. 1. Неопалимая Купина. Автор Бурдон Себастьян*

В иудаизме огонь считается основным элементом, без которого невозможно жертвоприношение Богу. В алтаре храма Соломона всегда горел огонь. Явление Моисею посланного Богом ангела в горящем, но не сгорающем терновом кусте (Неопалимая Купина) иллюстрирует веру иудеев в то, что пламя означает общение с Богом (рис.1 автор Бурдон Себастьян). Иудеи верили, что явление Бога в пламени означает истинное общение с ним. В христианстве горящие свечи напоминают о присутствии Господа,

они олицетворяют надежду и жизнь. Огонь – это мощный символ обновления и крещения, когда сгорают грехи и человек начинает жить лишь Божьей истиной. В буддизме огонь часто символизирует силы, отвлекающие человека от просвещения, а именно: желание, алчность, ненависть и незнание. Но если человек сумел погасить пламя, то он достиг нирваны. Также в буддизме упоминается внутренний огонь, который обозначает просвещение [1].

В культуре символ огня многолик, но очень часто пламя рассматривается как основное воплощение жизненной силы. Оно может быть глубоко личным символом силы любви, страсти и душевного тепла или олицетворением агрессии, ненависти и мести. Раскаленная лава – это взрыв божественной ярости или божественных страстей, источник света, тепла и плодородия, дом божества или психологический символ силы и власти. Огонь – это универсальный символ божественной власти, гнева или истины, а также не поддающихся контролю сил природы, несущих разрушение и обновление. Во многих космологиях мира пламя ассоциируется как с сотворением мира, так и с апокалипсисом – «оно сияет в раю и сжигает в аду».

Люди укротили огонь ради защиты, света и тепла. Это отправная точка для историй, транса и фантазий. Огонь является основным элементом для превращения в процессе приготовления пищи, ритуалах посвящения и погребения. Он движет вперед духовную составляющую алхимии и науки. Китайцы ассоциируют устремленное вверх пламя с мужским началом (ян). Эта активная сила является олицетворением творчества, амбиций. Она не успокоится, пока не использует питающее ее топливо. Пламя часто ассоциируется с сильными эмоциями, конфликтами и войной. Конфликт может стать источником мощной эмоциональной энергии и, подобно огню, дать тепло, свет, мотивацию, но точно также способен обжечь, разрушить и уничтожить. Укрощение пламени отделяет людей от животных, которым это недоступно. В мифологии австралийских аборигенов рассказывается о том, что секрет огня был украден у птиц или животных. Древние греки верили, что хитрый Прометей украл огонь у Зевса и принес его людям. Желая отомстить людям, Зевс приказал создать первую женщину Пандору и послал ее к людям как «прекрасное зло». Пандору взял в жены брат Прометея, она открыла принесенный с собой сосуд и выпустила на волю все заключенные в нем бедствия, которые распространились по земле. Это символическая тема, указывающая на происхождение огня и его значение для человечества.

Исходя из психодинамической теории [9 – 12], исследование основывалось на психоанализе неавторских рисунков и авторских тематических психорисунков, в их комплексе, что позволило эксплицировать символ «огня» в его архетипическом содержании. Рисунки, позволяют констатировать факт изображения авторами (участниками АСПП) огня в следующем архетипическом содержании: энергия жизни, смерть и душевное бремя, борьба, надежда, любовь, тенденция к смерти, муки и самобичевание. Авторские рисунки часто используют архетип «огня» в самых разных темах: «Одиночество» (рис. 2), «Мужчина, женщина и я» (рис. 3), «Дорога моей жизни» (рис. 4), «Событие, к которому не хотелось бы возвращаться» (рис. 5), «Жизнь как чудо» (рис. 6), «Конфликт и выход из него» (рис. 7), «Мой партнер и я» (рис. 8), «Восприятие близкими людьми друг друга» (рис. 9), «Человек, которого психологически не существует» (рис. 10).



*Рис. 2. Одиночество*



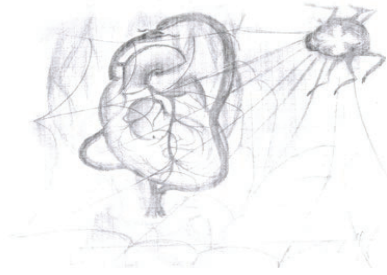
*Рис. 3. Мужчина, женщина и я*



*Рис. 4. Дорога моей жизни*



*Рис. 5. Событие, к которому не хотелось бы возвращаться*



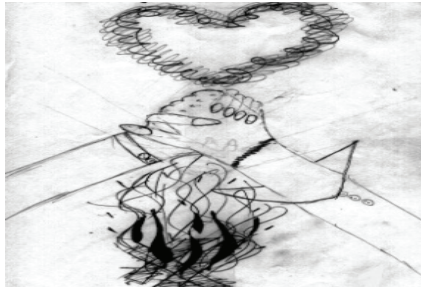
*Рис. 6. Жизнь как чудо*



*Рис. 7. Конфликт и выход из него*



*Рис. 8. Мой партнер и я*



*Рис. 9. Восприятие близкими людьми друга друга*



***Рис. 10. Человек, которого психологически не существует***

В иллюстрациях авторских рисунков (рис. 2 – 10) представлены вариации архетипа «огня» и его содержание. Остановимся на смысловой нагрузке архетипа «огня» по иллюстрациям рисунков в статье: страх одиночества, горести, душевного бремени (рис. 2); олицетворение мужчины причиняющего вред, сжигающего чувства (рис. 3); огонь, символизирующий взлеты и падения, как жизненный энергитический потенциал (рис. 4); самопожертвование, муки, разочарование (рис. 5); огонь как согревающий, но причиняющий вред, сжигающий сердце, приносящий боль (рис. 6); огонь как представление конфликта – что олицетворяет опасность, сжигание отношений, стремление человека упреждать и убежать, чтобы сохранить себя и свой покой (рис. 7); огонь как несущий смысл – любви, тепла, охраняющий взаимоотношения с партнерами, выражающий экспресивность (рис. 8); огонь как испытания чувств на прочность, выдерживающих жар, проявляющихся в преданности и истинности отношений (рис. 9); огонь символизирующий жизнь, и одновременно внутреннюю силу, которая прорывается из вне и сжигает человека, о чем свидетельствует рисунок «Человек, которого психологически не существует» (рис. 10).

Таким образом, архетип имеет множество сходных символов, которые несут возможности индивидуализации глубинного смысла автора рисунков. Архетипная символика способствует выявлению глубинного детерминанта, личностного смысла в индивидуализированности его содержания. Бессознательное возможно познавать косвенными средствами взаимодействия с респондентом. Диалогическое взаимодействие с респондентом позволяет эксплицировать скрытые мотивы, в познании

которых и оказывает помощь архетип. Диалогичность психоанализа рисунков с учетом особенности архетипа открывает перспективы изучения психики, в единстве сознательного и бессознательного.

**Выводы.** Исследовательские параметры материала статьи, позволили обнаружить возможности изучения архетипа, с использованием рисунка при спонтанном и не произвольном его выполнении организованными определенными темами. Материал показал силу архетипа «огня» независимо от тематики рисунков, это пробивается в разные контексты выражения, той или иной смысловой нагрузки в психике респондента. Статья обращает внимание на архетип «огня» в его единстве характеристик универсального и индивидуализированного опыта респондента. Обобщенный анализ эмпирического материала показывает, что архетип «огня» причастен к выражению амбивалентности чувств (с одной стороны горит, с другой – сгорает и остается пепел); противоречивости психики в её созидательных и умертвлявших аспектах; архетип огня как энергетический и эмоциональный, наполненный определенным смыслом жизни, который выражается в рисунках; огонь как требующий защиты, проявляющий конфликтогенность. Архетип несет энергетическую нагрузку, обладает инициативой и заключает в себе определенную тенденциозность поведения несущую, опыт поколения. Анализ архетипа «огня» является сверхличностным образованием и практически не существует помимо субъекта в функциональных параметрах. Более того, архетип выступает в качестве инстинкта, оказывающего помощь субъекту в визуализации содержания психики.

#### Список использованных источников

1. Зеленков М. Ю. Мировые религии: история и современность Учеб. пособ. / М. Ю.Зеленков. – М : Юридический институт МИИТа, 2003. – 252 с.
2. Кассирер Э. Философия символических форм: В 2 т. – Т. 2. Мифологическое мышление / Эрнст Кассирер. – М.; – СПб.: Университетская книга, 2001. – 280 с.
3. Критический словарь аналитической психологии К. Юнга / Э. Сэмюэл [и др.] ; под общ.ред. Э. Сэмюэла ; упоряд.: Э Сэмюэл, Б. Шортер, Ф. Плот. – М. : МНПП ЭСИ, 1994. – 183 с.
4. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. – СПб : Питер, 2001. – 688 с.



5. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983 – 840 с.
6. Шеллинг Ф. Исторически-критическое введение в философию мифологии: В 2 т. – Т. 2. Введение в философию мифологии / Фридрих Шеллинг. – М., 1989. – 210 с.
7. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М.: Ренесанс, 1991. – 210 с.
8. Яловеженко И. В. Понятие символа и его связь с мифологией / И. В. Яловеженко // Научно-методический журнал. – 2001. – № 1. – С. 161 – 169.
9. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції, феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006 – 382 с.
10. Яценко Т. С. До проблеми пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія. 12: Психологічні науки. – 2011. – № 33 (57). – С. 15 – 27.
11. Яценко Т. С. Ігрові технології в роботі психолога / Т. С. Яценко, І. В. Калашник, І. О. Чернуха. – К.: Марич, 2009. – 68 с. (серія «Психологічний інструментарій»).
12. Яценко Т. С. Психоаналитическая интерпретация косплека тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект) / Т. С. Яценко, Я. М. Кмит, Л. В. Мошенская – М.: СИП РИА, 2000. – 192 с.

The article describes categories and in particular archetype of fire in terms of its representation in the scientific literature. Analysis of the opened prospects to reveal unconscious aspects of the psyche, representing the archetype of fire. Analysis of the archetype «fire» is superindividual formation and virtually does not exist outside the subject in the functional parameters. Moreover archetype acts as instinct, which assists the subject in visualizing the contents of the psyche.

**Keywords:** archetypal symbolism, the archetype of fire, myths, fairy tales, psycho.

*Отримано: 9.10.2012 р.*



## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Категорія готовності до професійної діяльності активно досліджується сьогодні у зв'язку зі співвіднесенням її з процесом формування й становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. Метою статті є теоретичний аналіз науково-практичної літератури з проблеми. Можна зробити висновок, що погляди вчених і дослідників про наявність різноманітних підходів щодо визначення готовності пояснюються тим, що розглядаються різні види готовності, а також має значення і те, до якого конкретного виду діяльності належить готовність. Саме тому необхідно враховувати специфіку самої діяльності й фактори, які впливають на структурні компоненти готовності.

**Ключові слова:** готовність, формування готовності майбутніх практичних психологів, психологічна готовність, особистісна готовність, акмеологічна готовність, особистісно-акмеологічна модель готовності, ідеальна модель діяльності практичного психолога.

Категорія готовності к профессиональной деятельности активно исследуется сегодня в связи с соотношением ее с процессом формирования и становления будущих специалистов для разных отраслей профессиональной деятельности. Целью статьи является теоретический анализ научно-практической литературы по проблеме. Можно сделать вывод, что взгляды ученых и исследователей о наличии различных подходов к определению готовности объясняются тем, что рассматриваются различные виды готовности, а также имеет значение и то, к какому конкретному виду деятельности относится готовностью. Именно поэтому необходимо учитывать специфику самой деятельности и факторы, влияющие на структурные компоненты готовности.

**Ключевые слова:** готовность, формирование готовности будущих практических психологов, психологическая готовность, личностная готовность, личностно-акмеологическая модель готовности, идеальная модель деятельности практического психолога.

**Постановка проблеми.** У професійно-психологічній підготовці важливе місце займає питання готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності.

Категорія готовності активно досліджується сьогодні у зв'язку зі співвіднесенням її з процесом формування й становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. Крім

того, готовність як потенційний стан особистості професійно підготовленого спеціаліста досліджується і як теоретична проблема, і як практично орієнтований підхід [12]. Фахівець сфери надання психологічної допомоги для успішної самореалізації себе як професіонала повинен спрямовувати зусилля на формування високого рівня особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності, що в повній мірі розкриватиме вершинність орієнтації на професійну діяльність та формуванні цілісності особистості практичного психолога [18].

**Аналіз останніх досліджень.** Наукові дослідження щодо проблеми підготовки практичних психологів висвітлюються як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (В.В.Вишньовський, О.М.Ігнатюк, Л.В.Карамушка, Л.І.Литвинова, С.Д.Максименко, С.Л.Марков, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, В.В.Рибалка, О.Є.Самойлов, Я.В.Чаплук, Н.В.Чепелева та ін.); розкриваються проблеми теоретичних основ формування особистості психолога (О.В.Киричук, В.О. Слатьонін, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, В.В.Рибалка, Т.С.Яценко та ін.); аналізуються теоретичні та методичні положення психологічної науки з проблеми формування готовності практичного психолога у сфері консультування під час навчання у ВНЗ (О.Ф.Бондаренко, С.В.Васьківська, П.П.Горностай, С.Гледдінг, Л.В.Карамушка та ін.); активно досліджується проблема особистісної готовності майбутніх практичних психологів (Л.А.Ахтаєва, О.Ф.Бондаренко, Ф.Гоноболін, О.Г.Ковальов, Л.Кондрашова, Н.І.Пов'якель, В.В.Рибалка, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко); значну увагу у філософських, психологічних та педагогічних колах науковці приділяють сутності готовності, проблемі співвідношення різних видів готовності (О.Г.Асмолов, Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, М.І.Дьяченко, І.А.Зязюн, Л.Кандибович, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, В.Ф.Моргун, В.В.Рибалка, С.Л.Рубінштейн, Н.В.Чепелева та багато інших); вивчаються теоретичні підходи щодо розуміння готовності психолога-практика у професійній діяльності (Ю.Є.Альошина, О.Ф.Бондаренко, С.В.Васьківська, П.П.Горностай, М.А.Гуліна, А.К.Дмитренко, Д.Крістенсен, Т.Крістіані, В.Г.Панок, В.Юстіцкіс та інші); готовність розглядається як наявність певних здібностей особистості (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн); стійка властивість особистості (С.К.Шандрук); як стан особистості (Л.М.Мітіна); описується та активно розвивається динаміка становлення фахівця в процесі професійного зростання психолога (Л.П. Буєва, М.І. Дьяченко, Л.А.Кандибович, О.В. Киричук, М.Д.Левітов, В.Г.Панок, В.В.Рибалка).

**Метою статті** є теоретичний аналіз науково-методологічної літератури з проблеми формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття готовності почало з'являтися в науковій літературі на початку ХХ століття у зв'язку з потребою моделювання активності особистості в різних сферах життєдіяльності. В цей час науковці, насамперед, вчені-психологи (В.Томас, Ф. Знанецький, Г.Олпорт, Д. Кац, Г. Сміт та ін.) розглядали готовність як феномен соціально-ціннісної резистентності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів оточуючого середовища в межах регуляції й саморегуляції поведінки людини [18]. Згодом поняття готовності було введено в теорію діяльності й розглядалося у зв'язку з емоційно-вольовим, інтелектуальним, морально-психологічним потенціалом особистості в майбутній професійній діяльності. Готовність стали визначати як показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних процесів, які окреслюють поведінку особистості у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки (М.І.Дьяченко, Л.А. Кандилович, А.Ф. Ліненко та ін.) [7].

У другій половині ХХ століття проблема готовності стала предметом розгляду у вітчизняній педагогічній науці і була представлена, насамперед, працями К.М. Дурай-Новакової, Г.С. Костюка, Н.В.Кузьміної, О.Г. Мороза, В.О.Сластьоніна, А.М. Щербакова та ін.

На основі аналізу теоретико-методологічної літератури можна зробити висновок, що одні науковці розглядають готовність як властивість, стійку характеристику особистості (В.О.Сластьонін), інші – як цілісний прояв особистості, що включає в себе теоретичну базу того чи іншого профілю, проєктуючі, конструктивні, комунікативні уміння, загальні та спеціальні здібності (В.Н.Куніцина), треті – як інтегральне поняття, яке характеризується складною динамічною структурою взаємопов'язаних особистісних компонентів: професійна спрямованість, здатність до самооцінки, потреба у професійному самовихованні (Н.В.Кузьміна).

М.І. Дьяченко та Л.А. Кандилович визначають готовність як вибіркову, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності; така активність виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [6]. У такому разі формування готовності визначається як процес вироблення майбутнім фахівцем моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих у ході професійної

підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності [16].

Аналіз готовності як комплексу здібностей представлений у працях таких відомих психологів, як Б.Г.Ананьєва, С.Л.Рубінштейна та інших науковців, які включають у структуру здібності, різноманітні властивості та якості особистості. Здібність виступає при цьому як більш загальна категорія у відношенні до цих властивостей та якостей.

О.Г.Ковальов, у свою чергу, розглядає готовність до діяльності як властивість особистості, яка включає в себе свідомість особистісної та суспільної значимості діяльності, позитивне ставлення до неї та здатність до її виконання. На думку вченого, проблема формування готовності особистості до майбутньої діяльності представлена моральною проблемою формування ставлення до трудової діяльності як суспільного обов'язку та особистого визнання. Готовність до праці в цьому плані включає морально-психологічний та професійний види готовності. При цьому морально-психологічна готовність до майбутньої діяльності автор бачить у якості складної структури, яка включає відповідний перелік компонентів: усвідомленість суспільної та особистісної значимості трудової діяльності, любов (радість, насолода) до праці, здібність трудитися в колективі[6].

Під психологічним станом готовності розуміється внутрішнє налаштування, пристосування можливостей особистості до успішних дій в даний момент. Тобто готовність до того чи іншого виду діяльності характеризується, перш за все, психологічним станом особистості, який проявляється безпосередньо перед початком діяльності, коли необхідно остаточно прийняти рішення про свою готовність до виконання поставленої задачі. Цей складний особистісний стан залежить від характеру майбутньої діяльності, від особистих якостей і властивостей людини (М.А.Гуліна, І.А.Зязюн, Н.В.Пророк). Він виникає на основі передбачення ситуації, майбутньої дії та характеризується налаштованістю й мобілізованістю психіки на подолання труднощів і перешкод, на досягнення певного результату. Отже, психічний стан готовності – це актуалізація та пристосування можливостей особистості для успішних дій в даній галузі [6; 14].

Головними науковими підходами до окреслення категорії готовності є психологічний, де готовність розглядається як особистісна характеристика, що передбачає здатність до адаптації та саморегуляції поведінки й розвитку, педагогічний, де готовність визначається як загальна характеристика розвитку, навчання і

виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення, професійно-педагогічний, де готовність визначається як характеристика результативності процесу професійної підготовки спеціалістів різних галузей знань [16].

До психологічної готовності відносяться такі складові – стійкі: професійно значущі якості, здібності, характер, досвід, і динамічні: усвідомлення завдань, умов, в яких буде відбуватися її виконання, визначення шляхів досягнення і т.д. На психологічну готовність впливають не лише стійкі психічні особливості, якості людини, а й ті конкретні умови, в яких здійснюється діяльність. До зовнішніх і внутрішніх умов, що обумовлюють психологічну готовність, слід віднести: зміст завдань, їх проблемність, новизну, творчий характер; середовище діяльності; особливості стимулювання дій і результатів; мотивацію, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінку ймовірності його досягнення; самооцінка власної підготовленості; стан здоров'я і фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил на вирішення певних завдань; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; уміння налаштовуватись, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності (В.Г.Панок, В.В.Рибалка, Н.В.Чепелєва) [16].

Існує два основних підходи до вивчення проблеми готовності. Одна з них може бути названа функціональна, інша – особистісна. Згідно першої, психологічна готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності. Відносно другої – психологічна готовність розглядається у зв'язку з особистісними передумовами до успішної діяльності. Цей підхід передбачає удосконалення психічних процесів, станів і якостей особистості, необхідних для ефективної діяльності майбутнього психолога-практика [16].

Отже, можна зауважити, що психологічна готовність – це суттєва передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості і ефективності. Вона допомагає майбутньому спеціалісту успішно виконувати свої обов'язки, вірно використовувати свої знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність при появі непередбачуваних перешкод [1].

С.Д.Максименко, О.М.Пелєх визначають психологічну готовність, як суттєву передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і пе-

ребудувати свій спосіб дій при появі непередбачених перешкод [10, С. 68 – 72].

Е.П.Корабліна розуміє психологічну готовність як відносно стійкий стан, що визначається базовими (зокрема характерологічними) і програмованими (мотиваційними та інтелектуальними) властивостями особистості і проявляється в активно-позитивному відношенні до професії та в сформованій професійній самосвідомості [7].

П.П.Горностай вважає, що психологічна готовність особистості до професійної діяльності – це цілеспрямований вияв особистості, який включає систему професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, настанов і станів особистості, який дозволяє успішно включитися в професійну діяльність і виконувати її оптимальним для даної діяльності і даної особистості чином [4].

На підставі аналізу основних підходів до вивчення психологічної готовності особистості – функціонального (Н.Д.Левітов, В.Н.Пушкін) та особистісного (М.І.Дяченко, В.О.Моляко, В.В.Рибалка) – зроблено висновок про те, що дослідження психологічної готовності доцільно здійснювати в межах особистісного підходу, згідно з яким готовність розглядається як стійке системне утворення, що виникає в результаті підготовленості до реалізації певного виду активності [16].

Особистісна готовність студентів до професійної діяльності має складну динамічну структуру і є сукупністю інтелектуальних, рефлексивних і психофізіологічних компонентів у їх співвідношенні з проблемами суспільства [16].

М.Д.Левітов виділяв довготривалу й ситуативну готовність, яка залежить від вищої нервової діяльності, індивідуальних особливостей особистості та умов протікання діяльності. Готовність як тимчасовий стан поділяв на три види: звичну, підвищену та понижену. Стан звичної готовності буває у людини перед повсякденною, звичною роботою; стан підвищеної готовності викликаний новизною та творчим змістом роботи, нетрадиційним стимулюванням, гарним фізіологічним самопочуттям і так далі; стан пониженої готовності викликає у людини неадекватна емотивність особистості та характеризується незібраністю, розсіяністю уваги, помилковістю дій [5].

Ще одним видом готовності, який забезпечує оптимізацію фахової діяльності майбутнього психолога-практика є професійна готовність.

Професійна готовність студента – це особистісна якість і суттєва умова ефективності діяльності після закінчення вузу [15].

Під професійною готовністю розуміють інтегративне особистісне утворення, яке включає в себе професійну спрямованість, професійно-значущі якості, знання та уміння [15].

Психологічними умовами виникнення готовності до виконання конкретної навчальної чи трудової задачі є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання добитися успіху, визначення послідовності та способів роботи [13].

На думку М.І.Дьяченка: «Одним із показників професійної готовності студента є професійна мобільність, яка залежить від підготовленості студента не до одного виду діяльності, а до різних» [6].

Професійна готовність студента допомагає молодому спеціалісту успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватися при появі непередбачених перешкод [6;14].

Поряд з особистісною, психологічною та професійною готовністю психологи-дослідники виділяють акмеологічну готовність, яку характеризують як систему знань, умінь і навичок, які забезпечують майбутньому спеціалісту не тільки загальнопсихологічні знання, але й високий рівень професійної самосвідомості, вміння керувати своїми психічними станами [2, С 56 – 57].

Такі науковці, як К.О.Абульханова, О.О.Бодалев, А.А.Деркач, Н.В.Кузьміна, Н.І.Пов'якель та інші, розробляють та успішно застосовують акмеологічний підхід у дослідженні проблем різноманітного характеру – формування професійної діяльності, особистісного розвитку, творчої самореалізації, оптимізації у різноманітних сферах соціальної практики та інших. У центрі акмеологічного дослідження знаходиться цілісний соціальний суб'єкт індивідуального чи групового характеру, який включений у всебічність реальних зв'язків і стосунків [16].

Прихильники акмеологічного підходу вказують на те, що однією із основних умов активізації особистісного потенціалу людини є її акмеологічна готовність, яка забезпечує оптимальні моделі самоорганізації життя та професійної діяльності. Обґрунтовуючи це тим, що одним із основних ідеологічних пріоритетів модернізації нашого суспільства є підвищення ролі професіоналізму спеціалістів у всіх сферах. Розвиток та ефективне використання людського ресурсу полягає у створенні соціокультурних, психологічних та організаційних умов для самореалізації кожною особистістю своїх потенційних можливостей (А.А.Деркач, Н.В.Кузьміна) [15].

Отже, дослідження акмеологічної готовності майбутніх практичних психологів обумовлено необхідністю розв'язання



невідкладних завдань, пов'язаних із ефективним використанням людського ресурсу високого рівня в практичній діяльності. Ці завдання є складовою та невід'ємною частиною основної практичної мети акмеологічної науки, спрямованої на виховання професіоналів і надання їм допомоги в досягненні вершин професійної майстерності [15].

Виходячи із вищевказаного визначення акмеологічної готовності, цінним є виділення особистісних і професійних критеріїв зрілості професійної особистості, тобто тих особистісних утворень, які переводять її в статус особистості професіонала.

Аналіз психолого-педагогічної літератури підводить до висновків, що акмеологічний, як і особистісний підходи, спрямовані на реалізацію принципу цілісності, оскільки акме людини (вищий прояв її професійного, особистісного самовираження та самоствердження), яке вивчається акмеологією, розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжною повнота буття в рамках індивідуального стану [3].

Особистісний підхід розглядає ознаки рівня готовності фахівця до професійної діяльності в ході підготовки спеціаліста, а в акмеологічному підході – це основа дослідження щодо вершинного, акмеологічного рівня розвитку особистості. Таким чином, особистісний та акмеологічний підходи до розвитку особистості мають тотожні суттєві ознаки і можуть бути об'єднані в єдиний методологічний підхід – особистісно-акмеологічний [12].

Концептуальна модель особистісно-акмеологічної готовності психолога-практика передбачає побудову готовності фахівця до професійної діяльності на основі сформованості на високому рівні трьох взаємопов'язаних між собою компонентів (особистісного, теоретичного і практичного) [15].

Особистісний компонент готовності психолога-практика до консультативної роботи включає в себе: адекватні соціально-психологічні настанови особистості в мотиваційній сфері щодо досягнення успіху, високий рівень розвитку професійного «Я» та особистісної зрілості (мотивації досягнення успіху, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, здатності до психологічної близькості з іншою людиною), адекватний рівень суб'єктивного контролю, самооцінки і самоповаги, високий рівень комунікативних і організаторських схильностей та розумових здібностей, емоційної стійкості та впевненості у собі, розвинуту емпатію, самостійність (незалежність суджень) [15].

Високий рівень сформованості теоретичного компонента готовності – це досконале володіння сукупністю психологічних і

спеціальних знань щодо консультативної роботи (основні теоретичні підходи і технології консультування, принцип гуманізації у загальноосвітній та професійній підготовці, закономірності й способи досягнення вершин професіоналізму і творчості, знання екзистенційних та особистісних проблем особистості, стратегій діяльності психологічної служби в різних видах надання психологічної допомоги) [15].

Сформованість практичного компонента готовності полягає у високому рівні прояву професійних умінь і навичок, тобто дій, які забезпечують успіх консультативної роботи (навички консультативної бесіди з клієнтом, психодіагностики проблемної особистості, уміння ефективної консультативної взаємодії з особистістю; володіння сучасними технологіями консультування; навички організації та проведення різних видів психологічного тренінгу як важливого етапу постконсультативного супроводу) [15].

Співставлення реально сформованих якостей психолога із показниками ідеальної моделі дозволяє визначити рівень його професійної компетенції та виробити стратегію просування до вершин професіоналізму, щодо оптимальної практичної діяльності.

Невіддільний від особистісного розвитку практичного психолога є професійний – в основі й того, й іншого знаходиться принцип саморозвитку, який детермінується у здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [9].

Особистісно-акмеологічний підхід у нашому дослідженні має здійснюватися через сукупність принципів: вершинної орієнтації, системно-функціональний, рефлексивно-акмеологічний, комплексності у розумінні вивчення і формування готовності до професійної діяльності, особистісної зрілості майбутніх фахівців сфери надання психологічної допомоги особистості [15].

**Висновки.** Запропоновані вище погляди вчених і дослідників про наявність різноманітних підходів щодо визначення готовності пояснюються тим, що розглядаються різні види готовності, а також має значення і те, до якого конкретного виду діяльності належить готовність. Відповідно, при визначенні структури готовності до будь-якого виду діяльності необхідно враховувати специфіку самої діяльності й фактори, які впливають на структурні компоненти готовності. Реалізація принципів готовності передбачає створення цілісної концептуальної моделі, в якій вони взаємопов'язані та взаємозалежні. Ідеї цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини є основою кон-

цепції готовності, де фактором розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації.

### **Список використаних джерел**

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию / Г.С.Абрамова. – 2-е издание. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 128 с.
2. Акмеология: методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой / Под общей редакцией вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора А.А. Деркача. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
3. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей / Под ред. Н.В.Кузьминой. – М.-Шуя, 1999. – 199 с.
4. Горностай П.П. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход / П.П. Горностай, С.В. Васьяковская. – К.: Наукова думка, 1995. – 128 с.
5. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: РАУ, 1993. – 23 с.
6. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко. – Мн: Харвест, 2001. – 576 с.
7. Кораблина Е.П. Психологическая помощь как профессиональная деятельность практического психолога / Е.П. Кораблина // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Г.С.Никифорова, Л.А. Коростылёвой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – Вып. 5 – С. 171-182.
8. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : Дис. док. пед. наук. – К., 1996. – 371 с.
9. Марков С. Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти / С.Марков // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. –Чернівці: Рута, 2003. – Вип. 185. – С. 44-53.
10. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех. – К.: Рідна школа, 1994. – № 3-4. – С.68-72.
11. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1972. – 182 с.

12. Панок В.Г. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посібник / В.Г. Панок, Я.В. Чаплак, Д.Д. Романовська; за наук. редакцією В. Г. Панка. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 260 с.
13. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посібник / [В.Г.Панок, І.М. Зварич, Я.В. Чаплак, О.М.Чернописький]. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 272 с.
14. Соцька М. Оцінювання діяльності психолога закладу освіти / М. Соцька // Психолог. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2003. – №56. – С. 10-15.
15. Соціально-психологічні чинники самореалізації творчої індивідуальності у полікультурному світі: [монографія] / за наук. редакцією І.М.Зварича. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 656 с.
16. Чалак Я.В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної взаємодії зі старшокласниками, схильними до правопорушень: монографія / Я. В. Чаплак, Н. В. Гаркавенко, І.І. Солійчук. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 232 с.
17. Чаплак Я.В. Особистісно-акмеологічний підхід у формуванні готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.yanchaplak.com/ua/osobystisno-akmeolohichnyu-pidkhid-u-formuvanni-hotovnosti-maybutnikh-praktychnykh-psykholohiv-do-profesinyoi-diyalnosti>
18. Хьелл Л. Теории личности. 3-е издание / Л. Хьелл. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.

The concept of professional awareness is a core point of actual research due to its relation to the process of formation of the future professionals in different fields. The article is aimed on the analysis of scientific-applied publications on the given issue. It can be stated that different views and approaches to the problem of the awareness definition exist because of the fact that different kinds of awareness are studied. We cannot avoid the peculiarities of the profession and the factors influencing the structure of the awareness type in question.

**Keywords:** awareness, future applied psychologists' professional awareness, psychological awareness, personal awareness, personal-acmeological model of awareness, ideal model of applied psychologist's activity.

*Отримано: 21.10.2012 р.*

## **FEATURES OF SELF-CONTROL IN ADOLESCENCE**

Стаття присвячена дослідженню проблеми становлення самоконтролю в поведінковій діяльності дітей підліткового віку. Визначаються основні методи, за допомогою яких здійснювалось вивчення рівнів самоконтролю; ступеня усвідомлення підлітками власних поведінкових реакцій в різних ситуаціях, власних можливостей та критеріїв оцінки інших людей; цілеспрямованості та потреби у самовихованні як вищої форми самоконтролю.

На основі здійсненого теоретичного аналізу літературних джерел та проведеного експериментального дослідження робляться висновки про те, що становлення самоконтролю в поведінковій діяльності підлітків відбувається під впливом таких важливих чинників, як: особливості «Я-концепції» особистості, зокрема рівень сформованості ідеального образу «Я»; результати учбової діяльності (простежено взаємозв'язок між неуспішністю в навчальній діяльності та низьким рівнем самоконтролю в поведінковій діяльності), зокрема рівень розвитку самоконтролю в даному виді діяльності; рівень засвоєння індивідом моральних норм; рівень розвитку рефлексії (низький рівень розвитку рефлексії зумовлює відсутність потреби у самовихованні).

**Ключові слова:** самоконтроль, підліток, самовиховання, саморегуляція, самоспостереження, самопізнання, самоставлення, «Я-образ», самооцінка, «Я-концепція».

Статья посвящена исследованию проблемы становления самоконтроля в поведенческой деятельности детей подросткового возраста. Определяются основные методы, с помощью которых осуществлялось изучение уровней самоконтроля степени осознания подростками собственных поведенческих реакций в различных ситуациях, собственных возможностей и критериев оценки других людей; целеустремленности и потребности в самовоспитании как высшей формы самоконтроля. На основе проведенного теоретического анализа литературных источников и проведенного экспериментального исследования делаются выводы о том, что становление самоконтроля в поведенческой деятельности подростков происходит под влиянием таких важных факторов, как: особенности «Я-концепции» личности, в частности уровень сформированности идеального образа «Я»; результаты учебной деятельности (прослежена взаимосвязь между неуспеваемостью в учебной деятельности и низким уровнем самоконтроля в поведенческой деятельности), в частности уровень развития самоконтроля в данном виде деятельности; уровень усвоения индивидом моральных норм, уровень развития рефлексии (низкий уровень развития рефлексии предопределяет отсутствие потребности в самовоспитании).

**Ключевые слова:** самоконтроль, подросток, самовоспитание, саморегуляция, самонаблюдение, самопознание, самоотношение, «Я-образ», самооценка, «Я-концепция».

The democratization of society, ways of updating in terms of independence of the Ukrainian state significantly intensify the search for new approaches to training and education on the principles of humanism and freedom. In modern conditions appropriate to talk about the transition to student-value model of education where by a child – the purpose and value of learning and education, the center around which revolve all their assets.

Investigation of the potential of the child enables to develop new, more effective methods of training, education, tools pedagogical influence on the process of purposeful identity formation.

Along with the study of patterns and conditions for successful knowledge acquisition kid, full development of his thinking and abilities, the importance is the study of the formation of personality, will, character and self-control in the behavioral activity of the individual.

Crucial in the formation of the child's personality also play nurturing, whose main purpose is the provision of successful assimilation of individual rules and demands of society and the gradual transformation of the internal controls of behavior. Education achieves its goal when the child formed the ability to manage their own activity. This ability significantly depends on the level of formation of self-control in the individual.

Of particular relevance in connection with the above, is the problem of forming self-regulation and, in particular, self-control in adolescence. Their contribution to the study of the problems of self-made: P.C. Anohin, M.Y. Boryshevskyy, Ye.H. Haziyeu, L.V. Dolynska, H.V. Yeyher, I.O. Zymnyaya, O.M. Leontyev, A.S. Lynda, K.P. Maltseva, I.M. Marholin, V.O. Molyako, H.S. Nykyforov, S.Yu. Nikolayeva, D.O. Ohanesyan, V.I. Selivanov, B.M. Shevchenko, P.M. Yakobson.

Well, in general, what is the self-control? Self-control – a conscious, purposeful ability of the individual to introspection, to control their own actions, to realize their own behavior, actions and their results by means of comparison with a given program and the intended purpose. Implementation is the process of self-control is only possible when operating its information and structural components, when is the result of the presence – that is controlled and standard – something with which is self-control.

Patterns of self-control and self-regulation in the behavioral activity of secondary school students and features of the formation of identity in adolescence are the proof that in the target age stage for the first time become topical personal needs such as: introspection, self-learning, self-education, self-treatment, and self-control in the behavioral activity.

Self-knowledge is a major factor in shaping the cognitive component of «self-concept» personality, which is closely related to behavioral. In this regard I.Yu. Kulahina notes that perceptions about their own «Self» in adolescence, usually corresponds to a certain style of behavior. For example, a teenage girl who feels attractive, behaves differently, unlike her same age that fancies himself ugly, but smart. Meanwhile, the «self-image» of a child is a very dynamic and changing, especially at the beginning and end of adolescence as a result of instability, mobility of their mental life. Therefore, one can often observe inconsistency between «self-image» and the actual behavior of adolescents.

Among the factors in the formation of self-control in the behavioral activity of adolescents V.S. Muhina describes the characteristics of their self-appreciate, particularly focusing on the negative impact of inadequate self-appreciate.

A teenager with low self-appreciate underestimate their own abilities, trying to perform a simple task that hinders its full development. Conversely, due to inflated self-esteem child overestimate their own abilities, trying to perform tasks which it can not handle, which also adversely affects her personal development [10].

Formation of self-regulation and self-education as her top form in adolescence promotes and formed a perfect image of «Self». High level of harassment and lack of awareness of their own capabilities leads to differences between «I am perfect» and «I am real» in the «self-image» teenager painfully experienced that it showed up in such negative personality characteristics, as uncertainty in their own strength, stubbornness, aggressiveness and so on. In contrast, an adequate level of aspiration and adequate «self-image» fill «I am perfect» child content that is accessible for her and at the same time encourages the child to self-education. Teenagers do not just dream of what they can become in the near future, but also try to develop a desirable quality. For example, if a teenager wants to be strong, it is written to the sports section. Some teens make the programs for self-improvement. Self in adolescence becomes possible due to the development of self-regulation. I.Yu. Kulahina notes that not



all teenagers are characterized by prevailing sufficient willpower, perseverance and patience required for the formation of self-confidence and skills with «I am perfect». Many of them still remain in a fantasy world, just imagining a perfect [8].

Complementing described above, it should be noted that R.S. Nemov consider this perspective also gender aspect of self-education. As the girls and boys in adolescence tendency to self-education positive personality traits, but taking into account social gender roles, women or men, respectively. The girls selfperfect in these women's activities like housecleaning, women's sports, the art, and in the process of learning.

Unlike girls, guys mainly engaged in physical culture and sports. These activities contribute to the formation, especially dynamic physical properties (strength, endurance, speed of reaction), later – development of skills related to the ability to withstand heavy and prolonged exercise (endurance, patience, perseverance), and after a longer time – appearance such complex volitional personality traits like focus, concentration, performance. So, in the process of self-education of boys older adolescents seen this dynamic: volitional developing the ability to govern themselves, concentrate, heavy loads to the ability to manage their own activities, to achieve good results in it [11].

Thus, analysis of the psychological literature indicates a lack of self-development problems in the behavioral development of adolescents, whereas this age period is of great importance for the psychological development of the whole person and the formation of «self-concept» in the high school age in particular.

To identify the psychological characteristics of self-control in adolescents we used the following methodological tools and techniques of research.

Thus, the study of self-control behavior in adolescents was conducted according to the methodology developed and tested by M.Y. Boryshevskyy [5; 6] and L.V. Dolynska [7]. For students were assessed during lessons, which starred direct control teacher (so-called «lessons without comment» (M.Y. Boryshevskyy). Levels of self-control (high, medium and low) were determined by the number of violations by students to certain rules of conduct, namely, «Do not talk,» «Appeal the permission», «Watch the posture». The authors stated methods, based on levels of self-determination is the number of violations of the rules of conduct of students, say that all teens and much of the 3-4 grade students of elementary school can control their behavior. In the absence of external control, as indicated

L.V. Dolynska, students use self-control behavior, preferably in the presence of a strong enough motive of self-control ( the desire to avoid punishment, the desire to get good grades, interest in teaching material, etc.). But the absence of such conditions, self-motivation leads to switching of educational activity to another, to change behaviors, to violations of these rules of conduct indicating level of self-control [7]. It should be noted that the method of direct observation of behavior in natural conditions, most commonly used by researchers [2].

In order to determine the degree of awareness of teenagers own behavioral responses in different situations, their own capabilities and benchmarks others used «projective» techniques «Complete sentences», which is widely used in psychodiagnostic purposes for studying identity [2; 9]. To this end, students must complete 10 sentences were formulated so as to provoke subjects to answer, we compared the results with results of other methods.

Also, to clarify the behavioral features of adolescent students used the test «Does not exist an animal.» Methodological approaches and interpretation of the results of the «projective» test, which we followed are identical and widely described in psychodiagnostic literature [14; 16; 17]. Note that during the analysis were taken into account as separate parts, and their relation, proportion, placement pattern on the leaves, quality of lines and so on.

In addition, researchers point to the existence of a single methodological aspect, which must be followed in dealing with figures – namely, after analyzing images switch to the synthesis of the material collected (Dzh. Buk [1]) for their holistic understanding (T.S. Yatsenko [19]). However, Dzh. Buk emphasizes that «interpretation must be made with great care and given much information about the study and its environment (both in the past and in the present)» [1, p.8].

With psychodrawings received valuable material that helped identify psychological characteristics behavior adolescents.

Features self as the highest form of self-control, commitment, and in particular the need for self-education, found out by analyzing reflexive works are reflections teenagers on the theme: «What I am now ... What I want to be ... », «My plans for 2013 », etc. [12].

The main criteria for the existing demand for self-education were the following: 1) the desire for self-knowledge, self-awareness of his own «Self», which was manifested in self-critical remarks, 2) interest in general issues of self, development tools will form positive character traits, whose presence was confirmed aspirations to read

the relevant books, listen to lectures, talks on such subjects, etc.); 3) the existence of sufficiently clear and defined program of self means indication, timing, etc. The above criteria will provide the following levels of self: 1) teen systematically working together in accordance with the program of self-education. This work contributes to a high level of self-control; 2) f teenager has sufficient self-defined program that includes specific goals, deadlines and more. However, work towards self-conducted systematically, resulting in a slight positive change; 3) despite the interest in self-knowledge (for example, a teenager keeps a diary), the issues and problems of self-improvement, a program that has no self. Sometimes the teen is trying to improve themselves; 4) as a teenager there is a positive attitude to the problems of self-education, self-improvement, which remains in the internal plan of action. There is no interest in self-knowledge. The source of ideas about his own «Self» appear significant others, resulting in only recorded very noticeable flaws (for example, laziness); 5) there is no interest in self-knowledge and self-education. As an exception – the presence of negative attitudes towards learning.

Noteworthy, filling the need for self-education depends on the age of the studied adolescents, because the older boy, the higher, according to researchers, it is the level of consciousness [12].

Following a systematic approach and ensure objective research means of different methods in varying conditions [17] in order to study the characteristics of self-control contributed, in our opinion, the determination of self-control in the behavioral activity of adolescents. Consideration of the factors that led to low self-control in the behavioral activity can develop ways and means of forming a high level of self-control in the behavioral activity.

The investigation was conducted on the basis of several secondary schools in Kamyanets-Podilskiy among pupils of 8-th forms, which also was attended by 90 pupils, 4 teachers and 30 parents.

Let us consider the behavioral aspects of self-control in activities adolescents, including children especially awareness of the results of their own behavioral performance and availability needs of purposeful self-educatijn.

Thus, levels of self-control behavior in adolescents could be detected by this method of research as observation. As a result of observations of the pupils in the classroom «without comment» is turned out that in contrast excellencers and badsuccessers, most underachieving students adolescence (60%) characteristic of

low self-control in the behavioral activity. Pupils with learning difficulties had been most affected by the rules of conduct, we have identified earlier, namely, «Do not Talk,» «Turn the permission», «Watch the posture.» For example, during the course of discussion of solving math exercises Olga M. drew something on paper, do not taking part in the work of the classroom, Olexiy K. played pen and even heard numbers exercises versed. It should also be noted that after addressing teacher to the whole class with the «Sit straight» unsucceeding, Olga M., K. Olexiy does not have responded to this remark, while other pupils immediately leveled.

These data suggest that there is no strong reasons of self-control in a large number of pupils with learning difficulties, acting factor reduction in behavioral self-control of these students. It should be noted in this case that low self-control in training activities were observed in 66,7% of underachieving pupils, which is the main factor in learning non-successful in 43,3% of investigated this category. These results give reason to conclude that the effect of self-control, including the low level of development in the educational activity as a factor in failure, extends to behavioral activity as a component of «Self-concept».

This conclusion about the low level of self-control in the behavioral activity underachieving adolescents confirmed by other methods, including methods «Completing sentences». Most excellencers «Self-image» corresponds to their actual behavior. Describing himself as «good» and «polite» (in interviews), in the test «Completing sentences» they note, «If I have something fails, I'll ask help elders (parents, teachers, etc.)», «If I'm somebody hurt, I do not pay attention to him».

These results suggest the adequacy of the «self-image» most excellent. Some inconsistencies representations of themselves own behavior suggests that «the image Self» they formed not only by assigning ratings significant others, but also on the basis of the analysis, comparison and generalization of their own actions.

In most underachieving and parts slabovstyhayuchyh observed a significant discrepancy representations of themselves own behavior. Remembering in conversations about the only positive qualities in your own «I» in test «Completing sentences» they write: «If I hurt someone, I offend him too» (often mentioned «nabet»). It should be noted that in the above method «Completing sentences» such students, however, mentioned condemned as negative: «I do not like people who are fighting. I like people who are kind, polite and courteous.

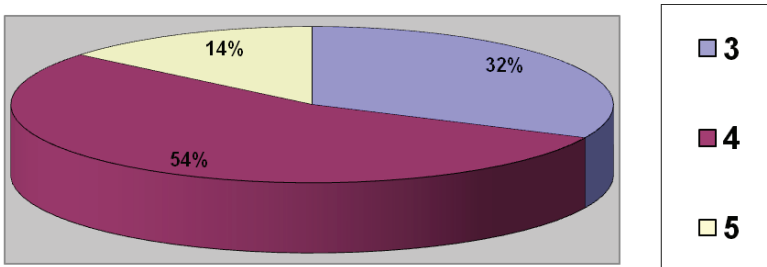
«Also very interesting are the data on the behavioral component features «self-concept» in underachieving pupils adolescence obtained by psychodrawings «Animal does not exist. «Emphasized on foot image of the animal as the main part of the figure. Excellencers and a significant number badsuccessers tried to keep the proportions in the images of animals, namely: the legs actually «served» support for all shapes, just connecting legs to the body.

In contrast, the pictures most underachieving (86,7%) and in part badsuccessers (30%) were observed following features: complete or partial absence of feet, indicating that impulsive decisions on unfounded judgments and conclusions frivolity, weakness or negligence connecting the legs to the body, suggesting that the low level of control over their thoughts, conclusions and decisions.

Next, consider the features of self-education as the highest form of self-determination and in particular the need for self-education, through analysis of reflexive works-thinking teenagers on the theme: «What I am now ...», «What I want to be ...», «My plans for 2013»etc.

The investigate level of need for self-education among pupils of 8-th forms of school revealed that none of the teenagers is not the highest, levels 1 and 2 of the need for self-education. Most patients (54%) were on 4 levels of need for self-education. The smallest number of teens (14%) has the lowest level of need for self-education. The remaining patients (32%) have a need for self-education level 3.

For the purpose of clarity present experimental data in a diagram (Picture 1).



Pict 1. Levels of self-education needs of adolescents in eighth

We perform a qualitative analysis of the results. Only a third of eighth graders surveyed expressed an interest in self-knowledge, but the level of need for self-education (third level) they have pretty low. Specifically, the program is missing from the self-education, rarely appear natural desires for self-improvement. The remaining patients (two-thirds) exhibit an indirect interest in the self, or not at all interested in issues related to self-education.

Researchers explain the lack of active interest in the self –education that with age, the need for self-education narrowed, but are considerably deeper.

Quite interesting is the substance of the purposes of self-education in boys and girls. Adolescent boys tend to become stronger, more willpower, bolder, more assertive. The girls dominated by a desire to be sociable, kinder, slimmer, more beautiful. However, there are also common, more specific goals of self, namely, to be smarter, to know their own capabilities, etc.

Thus, the results showed that the majority of surveyed adolescents are not formed in the behavioral self-control activities, which led to the need for program optimization self-controlling activity behavior.

In order to study the system of work aimed at the development of behavioral self-controlling adolescents, pay attention to the findings and confirmed by us in advance, that the main determinant of behavioral activity are formed «self-concept», which should be positive in content.

In this regard, the American psychologist T. Shybutani [18] believes that the concept of «self-image» and «Self-concept» is closely associated with the behavior, including «Self-concept» personality aims to ensure consistency of behavior. In other words, a person in every situation generates appropriate «Self-image» and responds to it in accordance with the requirements of the situation. «Self-concept» provides certainty thesame line of conduct.

Similar opinion and Ukrainian psychologist I.D. Beh [4]. The main regulator of behavior he calls «self-concept» individual. However, one factor in the formation of «self-concept» person acting mechanism of reflection.

Thus, we conclude that the basis of psycho-pedagogical conditions optimization of behavioral self-control in adolescents is provision for determining the role of «self-concept» in self-controlling personality of the individual. Thus, the generated positive «self-concept» adolescent personality facilitate the formation of self-control and create their own program of self-education.

The system of exercises and techniques working with personal development aimed at increasing self-knowledge, develop positive self relate.

The primary task at this stage of the work was to intensify the process of self-discovery in underachieving pupils, which in turn helped to shape adequate «self-image» of these children. Since the process of self-knowledge in schoolboys compounded by low intellectual development and under-development of basic cognitive functions (memory, attention and self-control), the courses aimed at increasing self-knowledge to pupils, preceded individually differentiated instruction with children.

Thus, the results of the relationship between aver in training activities and low level of self-control as in training and in the behavioral activity allowed us to develop the following recommendations for teachers.

Formation of self-control in training activities conducted with pupils in solving learning tasks in the classroom with the following general principles: 1) need to remember that you need to do; 2) comply with the rules in order to correctly perform the task.

However, while the system was organized following practical steps: repeat the task by the students that it is well to remember; repeat the task for those students that have formulated it correctly; to assess the correctness of repeat tasks to other student; assess whether the task is performed correctly analyzed the beginning of its execution; repeat aloud task and verify compliance with the rules of its implementation [13].

In the sequence of pupils taught objectively evaluate the result. For this purpose, previously used this specific system action. For example, describe how self-forming elements was conducted on mathematics lessons. After the exercises to consolidate the material studied, the following instruction was given lessons to pupils solve similar problems independently, while one of the pupils also worked independently on the implementation of a similar problem on the board, and pupils needed to verify these results with the results on the board, if necessary point out the errors and fix them.

Also in the classroom (at check homework) to form self-learners asked to test and evaluate homework exercises friend on the desk.

However, it was considered that the main content of the self-learning in adolescence is awareness of the physical characteristics of his own «Self»; so greatly enhance the process of self-help learning the individual characteristics of other people and compar-



ing yourself with them; as one of the main tasks of the process of self-knowledge is the knowledge of their own internal world. At the same time drawing attention to the fact that most underachieving students adolescence not yet formed the main aspects and modalities «Self-image».

Therefore, our work began on the optimization process of becoming physical aspects of the image of «Self». To this end, the teacher in class and after school with pupils singled out and justified criteria analysis appearance literary characters, famous actors, singers, students of specific grade. Also, students actively participated in the game «Mirror», under which they had to learn their classmates for verbal description of their appearance, which initially did a teacher, and later the participants play. To enhance the formation of the physical aspects of the ideal image «Self» classes held at which described the changes that occur in the appearance of others; among these changes are allocated such that like and do not like; determined similarities and differences in appearance surveyed pupils and others.

In order to form the emotional aspects of the image of the «Self», who were present in only 10% of self-descriptions by underachievers' in out school time used every sensible situation, which analyzed the emotional state of the child. Also, studies were conducted in which the criteria of making analysis and evaluation of emotional states of others. Pupils are taught to identify the feelings of others in appropriate situations, ascertain their causes. The emergence of the ability to understand other people's emotions and their causes, in turn, contributed to the process of learning their own emotional states, and hence the formation of emotional characteristics of «Self-image» underachieving adolescents. Number of pupils with learning difficulties, which formed the emotional aspects of the «self-image» has increased to 40%.

However, our work is continually directed and enrich vocabulary teenagers various concepts that imply personal qualities. Process of awareness of such notions preceded clarify their content, especially the examples of specific situations.

To enhance the process of self-discovery exercises used, for which it was necessary to reproduce the various traits in imaginary situations: talk about the happiest and the worst day in the life; tell me, what good and what bad happened in the life lately.

Also with teenagers conducted studies that contributed to their idealized image of «Self». Pupils are asked to recall and name a specific person (man, literary character), what they like and the things

which they would like to emulate. Initially considered the specific actions of this man were called his personal qualities, then children with us were allocated as ideal models, we got them value. Formed and understood as the perfect image of «Self» with the assistance of the teacher becomes the criteria for assessing the behavioral activity of the pupil.

We also worked hard to make pupils learned to identify differences between the perceptions of themselves and their own behavior; to amend the existing «Self-image» to set their own personal qualities. In the process of stimulated and supported us even the slightest desire to change those qualities in your own «Self» that contradicted the corresponding qualities in the content «I am perfect».

During the work, especially while attending the recent studies, most underachieving pupils showed pleasure of communicating with us and teachers, which is a manifestation of the emergence of interest in his own inner world. In turn, the need for self-knowledge intensive contributed to the development of ideas about his own «Self».

Past studies have contributed to the formation of adolescents' «Self-image», namely: there were some qualitative changes in the content of representations of themselves – formed the physical and emotional aspects of the «Self-image» and the ideal image of «Self»; held awareness not only positive but also negative qualities in his own «Self»; enriched by new concepts that imply personal qualities, active vocabulary of pupils; increased number of adequate ideas of «Self-image»; decreased number of differences between student perceptions of themselves and their behavior; formed a new idea in an ideal form of «Self».

Thus, a work contributed to the establishment of adequate «Self-image» in adolescents.

A necessary condition for the formation of a positive self relate, according R. Berns [3], is to create a favorable psychological climate in the school that allows pupils to feel safe. Conducting studies in the form of training in compliance with all its principles leads are known not only for personal growth but also enhances the positive relationships within the group, skills acquisition openness, acceptance of self and others. For this purpose successfully used special exercises aimed at developing positive thinking, the ability to form proud of their success, enjoy success mates. We conducted interviews, in which students tried to tell about their actions, shared their views on whether a person can always flawlessly execute any

case, also emphasized on the positive qualities and flaws classmates and, above all, excellencers.

Interviewed favored the development of adequate treatment of their own shortcomings and positive qualities; ideas that each person has flaws.

To increase self-appreciate, we used approaches developed and tested while working with underachieving pupils, described in the book «Psychological problems of underachievement pupils» [15]. Primarily in educational activity, considerable attention was paid to the monotonous activities (cheating, various calculations, etc.), which contributed to the active participation of underachieving during training, and allowed to enjoy the success of educational objectives. Gradually complicate teachers learning objectives, teaching with pupils possess rational methods of work. However, the teacher frowned every child succeed.

In future work teachers widely used differentiated approach to teaching, which included and some help from the teacher. The use of differentiated tasks promoted the establishment of positive thinking in underachieving pupils, increase their self-esteem and allow something to raise the status of pupils in the classroom.

Thus, we proposed a system of psycho-pedagogical conditions optimization of behavioral self-control in adolescents carried out either by the formation of self-control in educational activities and techniques of direct impact on the «Self-concept» child. Last anticipated increase the self-activity teenager, as seen from the above methods and directions of all components of its «Self-concept»: 1) cognitive (cognitive complexity and differentiation of «Self-image»); 2) emotionally evaluation (self-appreciate, self-relation); 3) behavioral (peculiarities of self-control behavior and training activities).

Summarizing the results obtained in this study allow to draw conclusions about psychological characteristics of adolescent self-manifestation in behavioral activity.

Thus, self-control is a conscious, purposeful ability of the individual to introspection, to control their own actions, to realize their own behavior, actions and their results by comparing with the given program and the intended purpose. Self-control – is one of the products of self-consciousness, which is considered as part of the behavioral component of «Self-concept» personality. The main determinants of the behavioral component of «Self-concept» act formed positive «self-image» and emotional-evaluative component of «self-concept» personality. However, the implementation process

of self-control is possible for the functioning of its information and structural components, there must be the result of activity and pattern.

With sound methodological approach to identify characteristics of self-control in the behavioral activity of adolescents we found especially teenagers awareness of the results of their own behavior, identified the main factors in the formation of self-monitoring behavioral activity performed quantitative analysis of the level of self-control and the presence of purposeful self-education needs at this age stage of development of the individual.

Based on the theoretical analysis of the literature and conducted pilot study could conclude that the formation of self-control in the behavioral activity of adolescents is influenced by such important factors as: 1) features «self-concept» personality, including level of formation of ideal image «Self»; 2) the results of academic activity (traced the relationship between average in training activities and low self-control in the behavioral activity), including the level of self-control in this type of activity; 3) the level of assimilation of individual moral standards; 4) the level of reflection (low level of reflection stipulate no need for self-education).

Developed and tested system of psycho-pedagogical conditions optimization of behavioral self-control in adolescents allowed to conclude that the determining role of «Self-concept» in self-controlling personality of the individual. The system of exercises and techniques working with personal development aimed at increasing self-knowledge, develop positive self relate, the formation of positive «Self-concept» teenagers. However, it was organized individually differentiated instruction, aimed advocated raising self-control of pupils in learning activities.

Thus, the generated positive «self-concept» adolescent personality contributed to the formation of self-control in the behavioral activity and create their own program of self-education.

However, the data do not exhaust all aspects of the problem, the importance and relevance of which needs further study. A more thorough study and require such determinant of self-control in the behavioral activity of adolescents, especially as relationships with significant others, the status of a team of peers, especially the family education and others, which also act in the future one of the topics of our research.

#### **Literature**

1. Almanac of psychological tests. – M.: «PCB», 1997. – 320 p.

2. A. Anastasi Psychological of testing: Trans. from Eng. / Ed. K.M. Hurevycha, V.Y. Lubovskoho. – M.: Pedagogy, 1982. – Book 2. – 336 p.
3. Burns R. The development of «self-concept» and of education: Trans. from Eng. / M/: Progress, 1986. – 420 p.
4. Bech I.D. From the will of the individual. – K.: Ukraine-Vita, 1995. – 202 p.
5. Boryshevskyy M.I. Nurturing self-control behavior of primary school pupils. – K.: Soviet School, 1980. – 143 p.
6. Boryshevskyy M.I. Psychological terms of generating self-control behavior in schoolchildren Jr.: Dis ... Candidate of Psychological Science: 19. 00. 07. – K., 1965. – 221 p.
7. Dolynskaya L.V. Psychological Features of self-control teenage behavior: Author. Dissertation ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07 / SII psychology USSR. – K., 1978. – 24 p.
8. Kostiuk G.S. Educational process and mental development of the individual / Ed. L.M. Prokoliyenko. – K.: Soviets School, 1989. – 608 p.
9. Matveeva M.P. Features of «self-image» mentally retarded adolescents: 19.00.08. – K., 1994. – 172 p.
10. Moshenska L.V. Diagnostic features of subject psychodrawings in-depth study of aspects of the psyche: Author. Dissertation ... Candidate of Psychological sciences: 19.00.07 / Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Pedagogical Sciences of Ukraine. – K., 1998. – 19 p.
11. Moshenska L.V. Psychological defenses and unconscious / / Applied psychology and social work. – 1998. – № 5. – P. 11 – 14.
12. Features learning and development mentally schoolchildren 13-17 years (pedagogical science – Reform school) / Ed. Y.V. Dubrovynoy, B.S. Kruhlova. – Moscow: Pedagogy, 1988. – 192 p.
13. Fall schoolchildren in Teaching (Problems mentally development) / Ed. Z.Y. Kalmykovoy, Y.Yu. Kulahynoy. – M.: Pedagogy, 1986. – 208 p.
14. Psychology of personality: tests, questionnaires, methods / N.V. Kyrshева, N.V. Ryabchikova. – M.: Helikon, 1995. – 220 p.
15. Psychological problems of poor progress schoolchildren / Ed. N.A. Menchynskoy. – M.: Pedagogy, 1971. – 272 p.
16. Raigorodskii D.Y. Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Textbook. – Samara: by publishing house «Bachrach», 1998. – 672 p.

17. Rogov E.I. Tabletop book Virtually psychologist in education. – M.: Vldos, 1996. – 529 p.
18. Shybutany T. Soccial psychology. Sokr. Lane. from English. V.B. Olshanskoho. Society. yet. and poslesl. H.V. Osypova. – M.: Progress, 1969. – 535 p.
19. Yatsenko T.S. Psychological foundations of group psychotherapy: Training. Guide. – K.: Reference list, 1996. – 264 p.

The article deals with the investigation of the problem of teenagers' self-control at the behavior activities. There were determined the basic methods, used to investigate the process of: self-control levels; level of teenagers' realization their behavior reactions in differing situations; teenagers' possibilities and criterions of other people assessing; goal-direction and needs of self-upbringing as higher self-control form.

Based on the theoretical analysis of the literature and conducted experimental research it was concluded that the formation of self-control in the behavioral activity of adolescents is influenced by such important factors as: features of «Self-concept» personality, including level of formation of ideal image «Self»; the results of academic activity (traced the relationship between aver in training activities and low self-control in the behavioral activity), including the level of self-control in this type of activity; the level of learning individual moral standards; the level of reflection (low level of reflection leads to lack of demand for self-education).

**Keywords:** self-control, teenager, self-upbringing, self-regulation, self-studing, self-treating, «Self-image», self-assessing, «Self-conception».

*Отримано: 12.10.2012 р.*

## **Психологічні рекомендації батькам щодо розвитку позитивного образу сім'ї дошкільників**

У статті наведено теми та короткий їх зміст бесід із батьками, які сприяють позитивному розвитку образу сім'ї дошкільників та батьків. Встановлено, що розвиткові позитивного образу сім'ї сприяє цілеспрямоване обговорення з батьками питань щодо ідеального образу дитини, сім'ї; приховування проблем сімейного життя за допомогою проекції; впливу на сімейну атмосферу уявлень подружжя, що у сім'ї повинні бути відсутні конфлікти. Описано практичні рекомендації батькам щодо налагодження комунікативних процесів у сім'ї.

**Ключові слова:** позитивний образ сім'ї, батьківсько-дитячі, подружні стосунки, сприятлива сімейна атмосфера, притчі, казки, сімейні конфлікти, самопомога.

В статье приведены темы и короткое их содержание бесед с родителями, которые содействуют позитивному развитию образа семьи дошкольников и родителей. Установлено, что развитию позитивного образа семьи способствует целенаправленное обсуждение с родителями вопросов относительно идеального образа ребенка, семьи; сокрытия проблем семейной жизни с помощью проекции; влияния на семейную атмосферу представлений супругов, в семье должны отсутствовать конфликты. Описаны практические рекомендации родителям относительно налаживания коммуникативных процессов в семье.

**Ключевые слова:** позитивный образ семьи, родительско-детские, супружеские отношения, благоприятная семейная атмосфера, притчи, сказки, семейные конфликты, самопомощь.

**Постановка проблеми.** Образ сім'ї – складноструктурований компонент образу світу, який формується протягом тривалого часу. Більшість сучасних досліджень у нашій країні щодо образу сім'ї стосуються підліткового та юнацького віку (Т.А. Демидова, Е.В. Козловська, О.А. Кляпець, Т.Л. Левицька, В.В. Мацюк). У цей час завершується становлення образу сім'ї, майбутнього шлюбного партнера, настанов на укладання шлюбу та народження дітей. Активно розвиток образу сім'ї відбувається у дошкільному віці, коли умови життя суттєво розширюються і дитина відкриває для себе світ людських взаємин.



За межами нашої країни, зокрема у Росії дослідженню образу сім'ї приділяється значно більша увага (Н.І. Демидова, О.Г. Куліш, М.А. Мацук, С.В. Мопар, Т.І Пухова, О.В. Рижкова, А.С. Шубіна). Дослідження російських вчених свідчать, що даний феномен, у тому числі стосовно дітей дошкільного віку, не має чіткої наукової характеристики. У дослідженнях поняття «образ сім'ї» представлено описово, відображаючи лише когнітивний його аспект.

Дошкільний вік – досить тривалий і важливий період онтогенезу дитини. У цей час розпочинається активне становлення образу світу особистості, коли умови життя суттєво розширюються і дитина відкриває для себе світ людських взаємин, різні види діяльності. Провідну роль у становленні образу світу, уявлень про сім'ю, чоловіка/дружину, працю, моральні якості відіграють батьки, адже вони є центральними персонажами у житті дитини. Діти наслідують батьківську форму поведінки у сім'ї, різноманітні позитивні чи негативні звички, значущі особливості подружніх стосунків. На основі цього дитина засвоює батьківські ролі, а потім у подальшому її дорослому житті може простежуватись тенденція несвідомого використання в сім'ї таких самих батьківських стосунків зі своїми дітьми, незалежно від того, подобались вони їй у дитинстві чи ні.

**Завдання статті:** висвітлення тем бесід і їх змісту, які впливають на розвиток позитивного образу сім'ї у дошкільників.

**Виклад основного матеріалу.** Більш детально поняття образ сім'ї та особливості його структури можна знайти у наших статтях [6]. Далі перейдемо до розгляду тем групових та індивідуальних бесід з батьками з метою розвитку позитивного образу сім'ї та налагодження сімейних стосунків.

Бесіди з батьками є важливою умовою та окремою складовою психолого-педагогічної програми розвитку позитивного образу сім'ї у дітей дошкільного віку. Відзначимо, що психолог сам може обирати зміст наповнення бесід з батьками (спираючись на концепцію тієї теорії, прихильником якої він є), головне, щоб вони виконували просвітницьку роботу щодо дитячо-батьківських стосунків та сприяли позитивному образу сім'ї та дітей. Висвітливо короткий зміст бесід, в результаті яких ми отримали значимі позитивні зміни усіх структурних елементів складових образу сім'ї дошкільників.

**Тема 1.** Ідеальний образ сім'ї. Припускаємо, що у батьків є певні ідеалістичні, ілюзорні уявлення щодо їх ставлення до дитини та сімейної ролі. Це припущення ми зробили на основі

отриманих даних, які свідчать, що, в основному, батьківське ставлення до дитини та сімейної ролі носить позитивний, сприятливий характер становлення образу сім'ї дошкільників та розвитку їх особистості. Однак зауважимо, що при цьому більшість дошкільників оцінюють рівень сприятливої сімейної ситуації як низький, тривожність та конфліктність – середній; майже відсутні максимально позитивні ставлення до сім'ї, матері та батька; чітко виражені знання щодо особливостей сімейного життя представлені недостатньо; у грі дівчатка і хлопчики майже не відображають спільних дій між батьками, а середній показник гри значно нижчий, ніж у інших дослідженнях.

Спираючись на вище вищеописані особливості сприймання дитини батьками, ціллю бесіди є: розвиток більш реалістичного ставлення батьків до сімейних стосунків. На початку батькам було повідомлено, що бесіда основана на загальних тенденціях стану сучасної сім'ї, які фіксують дослідники сімейної психології. Тому з метою отримання інформації про сімейне виховання, ми розглянемо питання ілюзій, які заважають нам адекватно сприймати не лише сімейні стосунки, але й події навколишнього світу.

Батькам читається східна притча «Цікавий і слон».

Н. Пезешкіан [5, с.17-19] пише, що у своїй психотерапевтичній практиці, а також виступаючи з доповідями, він упевнився в тому, що саме східні притчі і міфи добре сприймаються слухачами і пацієнтами. Притчі – це картинки у слові. Подібно до ілюстрацій, вони полегшують розуміння і мають велику дидактичну цінність. Приклади з реального життя, міфи, притчі у тій чи іншій формі розповідають про особистісні, міжособистісні та суспільні проблеми, конфлікти і показують можливі рішення, сприяють розумінню людей. Будучи досить далекими від безпосереднього життєвого досвіду слухачів, від їх проблем, конфліктів, слабкостей, приклади з життя, притчі при цілеспрямованому їх використанні, допомагають створити дистанційне ставлення до власних проблем.

Після читання притчі з батьками обговорювалось те, що кожний бачить правильно, але не кожний бачить цілісно, що й спотворює наше розуміння іншої людини. Один хоче, щоб його дитина була слухняною, інший – здібною та жвавою, хтось – потребує опори. Усі вони намагаються уявити свою дитину і зрозуміти, якою вона повинна бути, але часто роблять це, виходячи лише з однієї точки зору, сприймаючи людину як носія небагатьох якостей, замість того, щоб бачити цілісну особистість.

Різні здібності та якості по-різному проявляються у кожної людини. Для декого може виявитись несподіваним, якщо, крім уже відомих якостей, у дитини (чоловіка/дружини) проявляються й інші якості, з якими також доведеться рахуватись та приймати їх.

Далі з батьками обговорюється те, що від народження у кожної дитини закладено багато здібностей. Але те, які здібності отримують свій подальший розвиток, залежить від того, чи сприяє цьому оточення (у першу чергу, батьки). Вважаємо за потрібне пояснити батькам, що часто вони створюють ідеальний образ сім'ї, який може відрізнятись від реального; та образ дитини, який повністю не відповідає її задаткам. Значною мірою на ідеальні образи впливають стереотипи, які панують у суспільстві та є одним з діагностичних критеріїв ілюзорних уявлень.

Дамо визначення стереотипу. У нашому дослідженні усі батьки мають вищу освіту, тому ми спробували давати прості терміни з подальшим їх роз'ясненням та обговоренням. Звичайно, можна не давати наукове визначення. Стереотип – це, як правило, не критично сприйняте та перетворене в особисту оціночну норму суспільно прийняте судження. Психологічна значимість стереотипів полягає в економії думок та відчуттів в процесі сприймання, оцінювання та розуміння іншої особистості та подій навколишнього світу [2, с.56]. В кожній конкретній ситуації людина знаходиться під впливом цілого ряду стереотипів, які, взаємодіючи, можуть не тільки закріплюватись або посилюватись, але й взаємознищуватись або послаблюватись. Батьки висувають на перший план певні соціально бажані якості. У цьому випадку одні здібності розвиваються, їм приділяється значно більше уваги, ніж іншим.

Обговорені вище особливості сприяють розвитку уявлень про те, що немає нічого поганого у тому, що сімейні стосунки не відповідають усім ідеалістичним образам. Якщо члени сім'ї усвідомлять свої труднощі, конфлікти (які є у кожній сім'ї) – це перший крок до розвитку позитивних сімейних стосунків. Тому, замість того, щоб витрачати життєві сили на приховування проблем, можна вирішувати їх.

Наступний аспект щодо сімейного виховання – це поступовий розрив симбіотичного (діадичного) зв'язку. Можна сказати, що це розсіяння ілюзії «Діти належать батькам». Досліджувані батьки мають високі показники за шкалою симбіоз та кооперація, але діти у своїх малюнках, іграх ці показники абсолютно не показують. Тому ми пішли від зворотного і проводили бесіду,

про розвиток уявлень (які входять у складові фактори батьків щодо становлення образу сім'ї дошкільників), про партнерські стосунки з дитиною, прийняття її такою, яка вона є, надання можливості для самостійності, виявлення активності, думок, поглядів, водночас непомітно підтримуючи та допомагаючи їй.

Діада починається у стосунках «мати-дитина» з народження дитини і триває до тих пір, поки людина дорослішає, накопичує досвід і переживання, стаючи більш самостійною, її дії стають особистими, її вибір належить тільки їй. Як кожна клітина народжується зсередини іншої клітини, але потім, по мірі розвитку віддаляється від неї, так і для людини цей розрив, хоч і болючий, але необхідний для досягнення реальної незалежності. У дошкільному віці самостійність дітей можна розвивати завдяки тому, що батьки дають можливість дитині вирішувати, як поводитись у грі, який колір одягу обрати, яку секцію відвідувати, вступають з ними у дискусії, будують стосунки на основі партнерства. Звичайно, батькам роз'яснюється, що вони непомітно та ненав'язливо супроводжують діяльність дитини, підказують, якщо це потрібно.

**Тема 2. Подружні стосунки.** Ціль бесіди: усвідомлення батьками, що стосунки між ними впливають на загальну атмосферу у сім'ї, що дає можливість розвиватися кожному її члену.

З батьками обговорюється, наскільки вони розуміють те, що емоційна атмосфера між ними, їх дії по відношенню один одного є взірцем наслідування для дитини стосунків між чоловіком та жінкою, батьками та дитиною. Через ставлення батьків до певних речей розвивається й ставлення та поведінка дошкільника. При бажанні подружжя може поділитись моментами, коли вони помічали, як діти їх наслідували.

Перешкодою у розвитку позитивних подружніх стосунків, яка впливає на сімейну атмосферу та розвиток дитини, є можливість не помічати власні проблеми, замінюючи їх надмірним хвилюванням через недоліки або слабкості свого партнера. Людина помічає найменші недоліки в людині, яка поруч і не бажає бачити свої, постійно звинувачуючи партнера або займаючись його перевихованням. Ми пояснили, що цей феномен у психології називається проекцією. Проекція – це перенесення власних бажань, уявлень, конфліктів на іншу людину.

Для кращого розуміння цього явища батькам можна прочитати притчу «Про папугу». Ця притча показує нам, як свідомо (або несвідомо) люди переносять попередній досвід, приниження і розчарування на інші ситуації та на інших людей.

Якщо одна людина авторитарна, нерішуча або жадібна, вона може звинувачувати у цьому свого партнера і, в залежності від свого характеру, намагатись виправити та перевиховати, або покарати його. Якщо партнер зайнятий тим же, вони з успіхом ігнорують власні проблеми, а значить, і не здійснюють жодних кроків, які могли б допомогти їм у розвитку.

Інша форма проекції – це проекція своїх проблем на дітей. Вона часто зустрічається у зв'язку з бажанням чого-небудь для дітей. В цих випадках бажання для дітей обумовлені, в основному проекцією проблем власного існування на дітей. Якщо батьки у свій час не реалізували свої бажання та мрії, вони можуть стимулювати до цього дитину, тим самим через неї переживати незадоволену мрію. Таке перенесення є наслідком того, що людина відчуває, що не в змозі додати зміст власному життю, вона намагається внести цей зміст через дітей. Але так можна завдати шкоди як собі, так і дитині. Собі тому, що проблема існування може бути вирішена кожною людиною тільки усередині неї, а не за рахунок іншої; дитині – тому що у батьків можуть бути відсутні ті якості, які необхідні для того, щоб направляти її у потрібну для неї сторону. Діти використовуються в проективних цілях і тоді, коли виникає питання про розторгнення нещасливого шлюбу. Головний аргумент батьків у такій ситуації – вони, начебто, не можуть розійтись, щоб не позбавляти дитини можливості мати повну сім'ю. Однак, дослідження показують [1;5;6;7], що насправді атмосфера напруженості і безрадісності в подібній сім'ї більш шкідлива для дитини, ніж відкритий розрив, який принаймні демонструє, що батьки в стані за допомогою сміливого рішення змінити напружуючу ситуацію.

На емоційну атмосферу в сім'ї, тривожність, відчуття дитиною неповноцінності впливає ситуація, коли батьки не люблять один одного, але не дозволяють собі сваритися або висловлювати невдоволення. Відчуженість не дозволяє їм бути природними у своїх стосунках з дитиною. Наприклад, маленька дівчинка живе в атмосфері «коректності», яка не допускає близького контакту з батьком або матір'ю; вона ніколи не знає, що батьки відчувають або думають. У результаті дівчинка іде у свій власний світ. Установка відчуження може зберігатись у її майбутніх стосунках. Замкненість породжує постійну тривожність, почуття недовіри до світу, що часто є чинником постійних істерик, скандалів як єдиного способу виплеснути емоції.

Далі можна зупинитись на обговоренні питання любові у сім'ї. Ми розглянули види любові, які описав Е. Фромм [7, с. 77-

155]: братську, материнську, еротичну, любов до себе. Щоб знайти щастя та рівновагу, людина повинна стати цілісною індивідуальністю. Є лише одна пристрасть, яка допомагає здобути почуття цілісності та індивідуальності – любов.

Отже, емоційно відкриті стосунки у сім'ї, уміння подружжя зізнаватись у наявності проблем та не переносити їх на дитину, один на одного сприяє розвитку позитивних сімейних стосунків та образу сім'ї усіх її членів.

**Тема 3.** Сімейні. Ціль: розвиток уявлень батьків щодо конструктивної функції конфліктів; шляхи позитивного розв'язання конфлікту.

Відзначимо, що на сімейні стосунки особливо впливають погляди та поведінка батьків у конфліктних ситуаціях, які можуть належати до сфери ілюзорних уявлень. Так само, як люди звикли думати, що болю і суму треба уникати при будь-яких обставинах, так само вони можуть бути переконані, що у хорошій сім'ї відсутні конфлікти. Вони знаходять доводи на користь цієї ідеї в тому, що зіткнення думок, інтересів, бажань руйнують і не несуть нічого хорошого. Такі думки є ілюзорними тому, що навіть самі комфортні, емоційно близькі стосунки не можуть існувати без непорозуміння і конфліктів.

Ми запропонували батькам поглянути на конфлікти зі сторони, тобто очима інших. Справжні конфлікти, ціль яких не прикриття якихось вчинків (наприклад, зради, бездіяльності) або справжніх думок (про розлучення, зраду, ревності), не деструктивні по своїй суті. Якщо подружжя вміє у конфліктній ситуації вислухати один одного, знайти компроміс, то такий конфлікт веде до взаєморозуміння, збагачує новими знанням і силою.

Розглянемо один з вагомих чинників для розвитку конфліктів – розбіжність у батьків поглядів на виховання. Виховання дитини – це не лише цілеспрямований вплив батьків на дітей. У свою чергу форми поведінки дитини здійснюють виховний вплив на батьків. На першому плані у вихованні є, безумовно, стосунки між батьками та дітьми, які залежать від з'ясування між подружжям розбіжностей у поглядах на виховання; від стосунків між матір'ю і татом.

Неузгодженість у батьків базових цінностей та поглядів на виховання може впливати на внутрішній стан дитини, її тривожність, розвиток внутрішньоособистісного конфлікту, почуття неперспективності, неповноцінності. Батькам пропонують обговорити між собою питання щодо їх розбіжностей у цінностях, поглядах,

методах виховання; недостатній участі одного з батьків у вихованні дитини, сімейних справах.

Для подолання конфліктних ситуацій у сімейних стосунках, ми запропонували батькам п'ятикровоку програму на основі позитивної сімейної психології [4, с.14; 5, с.238-261].

### 1. Дистанціювання/спостереження.

Батьки повинні пам'ятати, що у них повинно бути бажання змінити ситуацію та працювати над собою.

На цьому етапі партнер (батько/мати) повинні звільнитись від звичних висловлювань під час проблемної ситуації: «Знову ти не прибрав за собою, вередуєш, не хочеш робити вчасно» тощо. Щоб поглянути на іншу людину як на таку, якою вона є, і відмовитись від конфліктних форм поведінки на першому етапі потрібно здійснити три кроки: спостереження, припинення критики, відмова від залучення третіх осіб.

Дистанціювання означає, що людина намагається відійти на відстань, щоб краще побачити іншого. Так відбувається, наприклад, з мандрівником, який лише на відстані може побачити усю гору, в той час як поблизу він бачить лише її схили. На деякий час ми відмовляємось критикувати того, з ким у нас конфлікт. Замість висловлювань критичного характеру займаємось спостереженням. При цьому може бути досить складно перестати критикувати людину, до якої ставишся досить емоційно, а обмежуватись лише спостереженням. Протилежний учасник інколи вже на цьому етапі може сприйматись з іншої токи зору.

### 2. Інвентаризація.

Лише спостереження недостатньо. Потрібно знайти якості людини, які найбільше дратують та призводять до конфлікту, а також позитивні якості людини. Ця процедура дає можливість побачити не лише негативні якості людини, але й виділити позитивні. «Мій партнер зовсім не такий вже й поганий, як я думала! У нього є безліч позитивних якостей!»

### 3. Ситуативне схвалення.

Тепер можна перейти до того, щоб замість критики свого партнера почати хвалити його, якщо на ваш погляд, він зробив щось хороше і правильне. Схвалення повинне відноситись до конкретної ситуації, не можна просто сказати: «Ти симпатичний, хороший».

Спочатку схвалення як підкріплення відбувається під час обраної позитивної форми поведінки, пізніше – тільки під час кожного другого випадку, третього, четвертого, і нарешті нерегулярно. Можна використовувати привітливий погляд, посмішку.



Процесу схвалення нерідко загрожує небезпека стати неявним, а отже, неефективним. Тому варто обрати дві, три найбільш позитивні та негативні якості. При цьому у термін від трьох днів до неділі позитивні здібності у конкретній ситуації будуть хвалити, не критикуючи негативні.

#### 4. Вербалізація.

Після того, як ви вдало пройшли попередні етапи можна спробувати перейти до розмови. Лише після того, як буде відновлена атмосфера довіри, можна торкнутись поведінкових дій, які призводять до конфлікту. Розмова починається зі схвалення, згадування якоїсь позитивної ситуації. Після цього близька людина говорить партнеру про труднощі, які виникли, чим незадоволена, супроводжуючи це прикладами. При обговоренні обидві сторони називають можливі рішення конфлікту, які записуються. Якщо одного вони не влаштовують, обговорюються нові варіанти. Можна перенести розмову на інший час. Кожного вечора потрібно шукати можливість, щоб поговорити про успіхи та невдачі на шляху до рішення проблеми.

Якщо партнер після першої спроби не йде на розмову, бажаючи випробувати ваше терпіння та серйозність намірів, через деякий час спроба повторюється. При цьому ситуативне схвалення та відсутність критики не припиняється.

#### 5. Розширення цілі.

Порушення стосунків між партнерами часто призводить до певних обмежень. Розширення цілі означає те, що ви починаєте робити речі, які не могли робити через виснажливі конфліктні ситуації; шукаєте нові заняття і цілі для себе та свого партнера, теми для розмови.

**Тема 4.** Значення казок для дітей. Ціль: усвідомлення батьками цінності казок; особливості читання казок дошкільникам.

Батькам зачитують притчі «Хороший приклад», «Сила правди», «Розподіл обов'язків», «Розбита чаша», «50 років вічливості» та запитують: чи було цікаво, корисно, як вони на них вплинули, чи примусили їх задуматись. Якщо є потреба, можна обговорити притчі. Батьки часто самі емоційно починають коментувати, згадувати приклади з життя.

Чоловіки та жінки пригадують, які казки читали їм у дитинстві та які казки вони читають своїм дітям. Поставте запитання: «Чому потрібно читати дітям казки». Саме тому, що не всі знають відповідь на це запитання, деяким батькам не вистачає часу на казки, а деякі кажуть: «Зараз час такий, що не до казок».

Деякі вважають, що казки віддаляють від реальності. Але це не зовсім так. У казках, притчах зашифровані важливі загальнолюдські знання. Знання ці охоплюють всі життєві сфери людини [2, с.3-8]: сферу стосунків між людьми; інструменти долаття труднощів і вирішення конфліктів; сценарії «боротьби зі злом» зовнішнім і внутрішнім; рекомендації щодо протистояння стресу; типології людей і способи впливу на них; духовний розвиток людини; чоловіча та жіноча психологія.

Усі вищезазначені сфери людського існування описуються у казках і відкриваються для того, хто уміє розмірковувати, розшифровувати образний смисл казок, міфів, притч, легенд.

На прикладі казки «Курочка Ряба» (найперший її варіант) з батьками обговорюється закладена в ній інформація, на основі роз'яснення Т.Д. Зінкевич-Євстінгнєєвої [3]. Золоте яйце – символ життя. Дар життя був даний подружній парі. Що ж потім? Подарунок били, але не розбили. Людина не може зруйнувати своє життя безпосередньо своїми руками, йому потрібні помічники – символічні «миші» з довгими хвостами.

Якщо батьки щиро люблять свою дитину, оберігають та сприяють її розвитку, то до переживання радощів вони її підготують. До переживання болю, стресу підготувати дітей можуть казки. Наприклад, «Колобок», «Теремок» – казки, де є стресові ситуації. Згадати хоча б як вони закінчуються. В одній герою з'їдають, в іншій – всі герої розбігаються, втративши домівку. Отже, відбувається зіткнення з суворими законами соціальної реальності, законами сили, влади, маніпуляції. Ці казки є попередженням про пастки соціальної реальності.

Якщо таку промову почує дитина трьох-чотирьох років, вона нічого не зрозуміє. І багатьом дорослим схожий текст може бути не зовсім зрозумілим. Тому образна, символічна мова казки звертається до несвідомого, минаючи свідомі бар'єри. Так, казка за казкою і у несвідомому створюється символічний «банк» життєвих ситуацій, «банк» життєвих цінностей. Чим більше казок вбирає несвідоме дитини, тим більш успішною вона буде у дорослому житті. Але для цього частину інформації потрібно розшифровувати. А для цього батьки самі повинні розуміти символічне значення казки. Якщо самому поки важко це робити, сьогодні є безліч літератури, яка може у цьому допомогти.

Деякі батьки можуть бути переконані, що таким чином казки можуть викликати страхи, тривогу. Їм потрібно пояснити, що по-перше, певний рівень тривоги не шкідливий, а навіть, необ-

хідний; по-друге, казки таким чином розвивають нормальний соціальний тонус дитини, необхідний для самореалізації; потретє, вони дають дитині чіткі моделі ефективної і неефективної поведінки.

Крім розмови з дітьми про казки з подальшим обговоренням, існують інші варіанти роботи з казками:

1) намалювати свою казку (діти малюють свою, мама і тато – окремо свої), а потім усі розповідають казки за своїм малюнком; можна обмінюватись малюнками і розповідати казки за малюнками один одного;

2) на великому ватмані всі члени сім'ї по черзі малюють щось одне: будинок, яблучко, людину, рибку тощо (при бажанні малюють – два, три кола). Малюнки повинні бути один за одним. Потім кожен по реченню починає розповідати казку, яку можна записати, зняти на плівку;

3) прочитати якусь цікаву казку, а потім запропонувати намалювати продовження казки. За малюнками один одного члени сім'ї повинні здогадатись, яке продовження у казки.

Читання казок, малювання з продовженням сприяє не лише засвоєнню моделей ефективної поведінки, способів подолання труднощів, ставлення до інших людей, але й сприяє згуртованості сім'ї, розвитку творчого потенціалу.

**Тема 5. Сімейна самодопомога.** Ціль: налагодження комунікативних процесів у сім'ї.

Групі батьків можна розповісти притчу «Пророк і довгі ложки». Ця притча є досить відомою, і повторюється в наш час, коли ми спостерігаємо труднощі у сім'ї, непорозуміння між батьком і матір'ю, сварки між дітьми та вияв агресії у стосунках батьки-діти. «Ад» – це робота поряд, але проти один одного, кожний лише за себе і проти інших». «Рай», навпаки, передбачає готовність до взаємодопомоги, позитивних стосунків. Люди в раю і в аду мають однакові або схожі проблеми. Але, де вони живуть, в раю або ж в аду, залежить від того, як вони ці проблеми намагаються вирішувати.

Якщо декілька людей разом будуть вирішувати проблему, вона буде здаватись їм не такою вже й важкою. Сім'я – це найперше місце, де людина може здобути опору, впевненість, затишок, розуміння. Здатність сім'ї до успішного функціонування залежить від комунікативних процесів людей, які входять до її складу. Якщо комунікація порушена, сімейна група не може існувати в якості динамічної і відкритої системи. Замість динамічності та гнучкості з'являються жорсткі поведінкові зразки («Ти

повинен мене слухатись, поки ти живеш у моєму домі»; «Я господар у домі»).

У кожній сім'ї на певному етапі її розвитку може відбуватись порушення комунікативного процесу. Тому, з метою відновлення позитивної взаємодії, ми на основі психотерапії Н. Пезешкіана [4;5] пропонуємо влаштовувати регулярні зібрання усіх членів сім'ї для розмови.

Розглянемо, як може відбуватись зібрання сімейної групи. Усі члени сім'ї регулярно, в один і той же час, збираються для обговорення. Такі зустрічі можуть відбуватись щотижня. Можуть збиратись і під час особливих випадків. Сім'я збирається раннім вечором, коли діти ще не сплять. Тривалість зборів від 45 до 60 хвилин. Потрібно обрати голову групи, який буде слідкувати, щоб усі висловили свою думку. Кожен може вести свій журнал, де запише теми для обговорення, а також усі рішення групи. Члени групи записують свої проблеми. Якщо діти не вміють писати, вони повинні намалювати те, що їх хвилює, а потім пояснити.

Після того, як усі зібрались, варто виключити телевізор, магнітофон, комп'ютер тощо. Голова запитує про те, у кого є якісь проблеми, труднощі. Проблеми заслуховуються і по чергово обговорюються можливі шляхи рішення. Тема, яка має найбільше значення на певному тижні, може стати девізом неділі. Так, може бути тиждень ввічливості, чесності тощо.

Кожен член групи є рівноправним партнером. Діти вже з трьох років можуть брати участь. Дитина має можливість спостерігати за тим, що відбувається, як члени групи спілкуються один з одним, які можливості використовують, щоб вирішити проблему. Дитина бачить сім'ю у процесі спільної роботи, а не лише під час їжі, прогулянки, біля телевізора.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Розвитку позитивного образу сім'ї сприяє цілеспрямоване обговорення з батьками питань щодо ідеального образу дитини, сім'ї; приховування проблем сімейного життя за допомогою проекції; впливу на сімейну атмосферу уявлень подружжя, що у сім'ї повинні бути відсутні конфлікти. Також важливими є наведені практичні поради щодо подолання сімейних конфліктів та налагодження комунікації у сім'ї. Перспективи подальших досліджень – вивчення образу сім'ї батьків з метою розроблення цілісної програми щодо формування позитивного образу сім'ї у подружжя, що, у свою чергу, впливатиме й на подальший розвиток структурних компонентів образу сім'ї дітей.

**Список використаних джерел**

1. Головаха И.Е. Психология человеческого взаимопонимания / И. Е. Головаха, Н.В. Панина. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
2. Грабенко Т. Зачем читать детям сказки / Татьяна Грабенко. – СПб.: Речь, 2006. – 64 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Она и он: тайный шифр сказки отношений / Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2007. – 296 с.
4. Пезешкиан Н. 33 и 1 формы партнерства / Носрат Пезешкиан. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2005. – 288 с.
5. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни / Носрат Пезешкиан – СПб.: Речь, 2004. – 288 с.
6. Терещенко М.В. Образ сім'ї як структурний компонент картини світу дошкільника // Актуальні проблеми психології. – К.: Видавництво «Фенікс», 2011. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 13. – С. 399-407.
7. Фромм Э. Искусство любить / Эрих Фромм. – СПб.: Азбука, 2002. – 221 с.

The article presents the themes and content of the brief conversations with parents that contribute to the positive development of the image of the family among preschoolers and their parents. It is found that the development of a positive image of the family contributes to a focused discussion with parents on the ideal image of the child, family, hiding the problems of family life through projection, the impact made on the climate in the family by a married couple's notions that there should not be any conflicts in the family. We describe the practical advice to parents regarding the establishment of communication processes in the family.

**Keywords:** positive image of the family, parent-child, marital relationships, positive family atmosphere, parables, fairy tales, family conflicts, self-help.

*Отримано: 11.09.2012 р.*

## Психологічний механізм реактивного утворення та його зв'язок із самосприйняттям особистості

У статті проведено аналіз класичних та сучасних концепцій реактивного утворення як захисного психологічного механізму, здійснено дослідження його зв'язку з вербальним компонентом сприймання людиною самої себе. Доведено, що захисний психологічний механізм реактивного утворення в своїй основі не усвідомлюється особистістю, при цьому він належить до захистів вторинного, або ж «невротичного» типу, та не відноситься до найбільш «примітивних». Встановлено значущий зворотній зв'язок між проявом дії механізму реактивного утворення і сприйманням суб'єктом себе в сексуальній ролі та прямий зв'язок з комунікативним «Я» і діяльним «Я».

**Ключові слова:** особистість, захисні психологічні механізми, реактивне утворення, самосприйняття.

В статье проанализированы классические и современные психологические концепции реактивного образования как защитного психологического механизма, проведено исследование его связи с вербальным компонентом восприятия человеком самого себя. Установлена значимая обратная связь высоких показателей проявления действия защитного психологического механизма реактивного с восприятием себя субъектом в сексуальной роли, прямая связь с коммуникативным «Я» и действительным «Я».

**Ключевые слова:** личность, защитные психологические механизмы, реактивное образование, самовосприятие.

Концепція існування й дії механізмів психологічного захисту, яка була запропонована засновником психоаналізу З. Фрейдом, продовжує відігравати свою роль у розумінні психічної діяльності людини в парадигмі глибокої психології та психотерапії. Одним з таких механізмів є реактивне утворення.

Метою цієї статті є аналіз класичних і сучасних концепцій, які пояснюють дію реактивного утворення, особливості функціонування цього захисного механізму, його вплив на поведінку та адаптивні функції психіки, дослідження зв'язку реактивного утворення як механізму психічного захисту з особливостями сприйняття людиною самої себе.

Опис дії механізму реактивного утворення ми зустрічаємо у З. Фрейда, який відзначає його роль в боротьбі з болісним уяв-

ленням і його підміні «первинним симптомом захисту» або ж «протилежним симптомом». Симптомами такого роду є педантичність, сором'язливість, недовіра до себе й вони суперечать дитячій сексуальній активності суб'єкта в період, так званого, «інфантильного імморалізму». Мова при цьому йде про «успішний захист», оскільки внутрішні моменти конфлікту, сексуальні маніфестації, а також пов'язані з ними докори собі є виключеними із свідомості, поступившись місцем доведеним до крайності моральним чеснотам [16]. З іншого боку, З. Фрейд підкреслював роль реактивного утворення, поряд з сублімацією, в становленні людських характерів і чеснот. Вводячи поняття Супер-Его, він зазначав, що в його виникненні важливу роль відіграє механізм реактивних утворень [2]. У роботі «Три нариси з теорії сексуальності» З. Фрейд вже використовував саме поняття «реактивне утворення», яке, поряд з поняттям сублімації, вживалося ним для опису психічного засобу, який має «велике значення для пізнішої культури й нормальності». Він виходив з того, що в латентний сексуальний період дитинства формуються душевні сили, які виступають згодом як затримка на шляху сексуального потягу і як «гребля», яка звужує його спрямованість. До таких затримок, або реактивних утворень він відносив відразу, почуття сорому, естетичні й моральні вимоги ідеалу [11]. При розробці основних положень психоаналізу З. Фрейд концентрувався на розкритті механізмів витіснення. Надалі, починаючи з 20-х років, учений став приділяти увагу іншим механізмам захисту, включаючи реактивне утворення. У роботі «Я і Воно» він розглядав виникнення Супер-Его не тільки в плані якогось «осадку» перших виборів об'єкта, але й з точки зору відповідного утворення реакцій проти них, які виступають у формі совісті і несвідомого почуття провини. У роботі «Гальмування, симптом і страх» ним були зроблені зусилля з осмислення реактивних утворень Его стосовно невроту нав'язливих станів та істерії. З точки зору З. Фрейда, при аналітичній терапії доводиться мати справу з дією захисту через витіснення, тобто з опором, який є свого роду протидією. Така протидія явно відчувається при невроті нав'язливості і є нічим іншим, як реактивним утворенням Его. Мова йде про тенденції, протилежні витісненому потягу, що знаходить своє відображення, наприклад, у співчутті, совісності, прихильності до чистоти. «Ці реактивні утворення при невроті нав'язливості являють собою перебільшення нормальних рис характеру, які розвинулися протягом латентного періоду» [3]. При істерії також можуть мати місце зміни в Его через ре-



активне утворення. За З. Фрейдом, таким шляхом, зокрема, вирішується амбівалентний конфлікт істерика, коли ненависть до улюбленої особи пригнічується надмірною ніжністю і боязкістю за неї. Однак, на відміну від неврозу нав'язливості, таке реактивне утворення при істерії не відноситься до загальних рис характеру, а обмежується особливим ставленням до певної особи [3].

Концепцію захисних механізмів психіки в психоаналітичній традиції розвивала А. Фрейд. У роботі «Его і механізми захисту» вона показала, що при неврозах нав'язливості та істерії ненависть маленької дівчинки до матері спочатку витісняється, але потім Его вживає заходів проти її повернення, використовуючи механізм реактивного утворення. Колись агресивна в ставленні до матері, дитина розвиває до неї виняткову ніжність і піклується про її безпеку. Заздрість і ревності перетворюються в безкорисливість і турботу про інших. За словами А. Фрейд, створюючи нав'язливі ритуали і запобіжні заходи, дитина захищає кохану людину від спалаху своїх агресивних імпульсів, а за допомогою надмірного суворого морального кодексу вона контролює прояв своїх сексуальних імпульсів [10].

Х'ел та Зіглер відзначають, що цей захисний процес реалізується двоступенево: по-перше, неприйнятний імпульс пригнічується; потім на рівні свідомості проявляється зовсім протилежний. Протидія є особливо помітною у поведінці, яка схвалюється соціумом, і ця поведінка виглядає гіпертрофованою й негнучкою [13]. Подібні риси поведінки внаслідок дії цього механізму відзначаються іншими авторами, які стверджують, що побічні ефекти реактивних утворень спотворюють при цьому соціальні відносини. Головна характеристика, за якою можна розпізнати реактивне утворення – це перебільшення, ригідність і екстравагантність. «Потреба, яка заперечується при цьому, повинна затемнюватися знову, і знову, і знову» [12].

Інші автори типовим прикладом реактивного утворення вважають фобію, коли людина несвідомо прагне до того, чого боїться, при цьому вона боїться не самого об'єкта, а свого бажання об'єкта [17]. Підтвердженням цієї концепції став експеримент з дослідженням фізіологічних реакцій на еротичні стимули серед груп чоловіків, одна з яких була підібрана за ознакою виражених тенденцій до «гомофобії» і в якій спостерігались фізіологічні реакції, протилежні тим переконанням, які висловлювались членами цієї групи на свідомому рівні [14].

Суттєвим аспектом для нашого аналізу є також поняття конгруентності особистості як відповідності досвіду, усвідомленості

і повідомлення [6]. Людина, яка не визнає в собі певні соціально неприйнятні чи «небажані» якості, проявляє протилежні якості в гіпертрофованій формі, при цьому її поведінка виглядає як штучна, нещира, інкогруентна.

Ще одним прикладом дії цього механізму (разом з механізмом «ідентифікації з агресором», описаним А.Фрейд) вважають феномен «стокгольмського синдрому», коли заручники через деякий час, як правило, через 3-4 дні, починають відчувати замість ненависті до злодіїв, які їх утримують, симпатію та інші позитивні почуття. При цьому, задля того, щоб зменшити вірогідність трагічного вирішення ситуації з захопленням заручників, спеціалісти рекомендують використовувати всі можливості для формування цього синдрому, який може виникати не лише у заручників, а і в терористів у формі симпатії до заручників [15].

О. Феніхель вважає, що реактивні утворення – це особливий вид витіснення, вони створюються «раз і назавжди», певним чином змінюючи особистість. Індивід, який побудував реактивні утворення, не формує захисних механізмів при загрозі з боку інстинктів, структура його особистості змінена, немов небезпека присутня постійно, і він завжди готовий з нею зустрітись. Приміром, компульсивні невротики з перебільшеною охайністю і любов'ю до порядку ведуть боротьбу з інстинктивними потребами в нечистоті і безладді; ригідність цих якостей і несподівані «прориви» видають реактивну природу здавалося б позитивних рис характеру. Більшість патологічних рис характеру відповідають реактивному утворенню. Якщо нормальні риси характеру допускають розрядку, то патологічні служать, в основному, утриманню на несвідомому рівні збережених протилежних тенденцій [9]. Співставляючи цей механізм з механізмом сублімації, цей автор розрізняє їх на основі пріоритету придушення вихідних спонукань перед їх розрядкою. Якщо реактивне утворення, зменшує ефективність функціонування Его, сублімація її збільшує. Наприклад, при навчанні дитини письму, якщо сублімація реалізується успішно, вона добре опанує процес написання і насолоджується цією діяльністю, а при перевазі реактивного утворення навчання письму відбувається в дуже ретельній та скутій манері [1].

Як відзначають інші автори, реактивне утворення характеризується остаточним засвоєнням індивідом «вищих соціальних цінностей». Воно розвивається для стримування радості володіння певним об'єктом (наприклад, власним тілом) і можливості використання його певним чином (наприклад, для сексу або агресії). Чим авторитарнішим є суспільство і більш репресивною

культура, тим більша вірогідність прояву реактивного утворення. Непатологічними проявами дії реактивного утворення вважається неприйняття всього, що стосується функціонування організму, ставлених стосунків, різке негативне ставлення до «непристойних» розмов, жартів, кінофільмів еротичного характеру, сильні переживання з приводу порушень «особистісного простору», випадкових дотиків інших людей (наприклад, у громадському транспорті), ввічливість, люб'язність, респектабельність, безкорисливість, товариськість [5].

Н. Мак-Вільямс розподіляє захисні механізми за ступенем їх «примітивності» на механізми первинного та вторинного рівнів, в залежності від того, наскільки суттєво їх дія заважає індивіду адекватно сприймати реальність. Механізм реактивного утворення в її схемі відноситься до вторинного рівня. Вона відзначає: дія цього механізму свідчить про те, що людський організм здатний повернути щось зовсім у протилежну сторону для того, щоб звести загрозу до мінімуму, а самий ранній період, коли у дитини можна спостерігати цей процес, є вік 3-4 років. Якщо в родині з'являється немовля і відбувається відтискування старшої дитини, їй потрібно мати достатню силу Его, щоб стримати почуття ревності і гніву і звернути їх у свідоме почуття любові до новонародженого. Типовою для реактивного утворення є та обставина, що якийсь некерований афект іноді «проривається» крізь захист, так що сторонній спостерігач може відчувати: у свідомому емоційному прояві щось є переграним або фальшивим. Сестра дошкільного віку, яку відтиснув молодший брат, може виявляти особливу прихильність і турботу, «любити дитину до смерті»: обнімати занадто сильно, співати йому занадто голосно, колисати його занадто агресивно і так далі. Більш точним способом опису реактивного утворення, крім звернення емоції в протилежну, може служити зауваження, що його функція полягає в усуненні амбівалентності. При реактивному формуванні людина переконує себе в тому, що все, що вона відчуває, відноситься тільки до одного полюса складної емоційної відповіді. На прикладі відтискування сиблінгів, які шукають різні способи уникнути негативних афектів і відчувати тільки позитивні почуття, у віці, коли розрізнення тонких відмінностей між відтінками почуттів ще не є можливим через незрілість, можна спостерігати, яким різноманітним є подібний захист. Реактивне утворення є «улюбленим» захистом при такій патології психіки, коли ворожі почуття й агресивні імпульси є головним змістом і на досвіді переверено, наскільки небезпечно не вміти тримати їх під контролем.

Зокрема, параноїдні особистості часто відчувають тільки ненависть і підозрілість, коли сторонній спостерігач вважає, що вони також здатні відчувати прихильність і залежність, а обсесивні і компульсивні пацієнти нерідко свято переконані, що відчувають лише повагу і вдячність до авторитетів, тоді як інші вважають, що вони відчувають і образу [4, 118-119].

Дж. Вейлант в своїй чотириступеневій класифікації захисних механізмів, яка базується на психоаналітичній концепції розвитку та включає рівні патологічних, незрілих, невротичних і зрілих захистів, відносить реактивне утворення до третього («невротичного») рівня психологічних захистів [20].

Отже, можна констатувати, що реактивне утворення як захисний механізм психіки має вплив на формування стійкого характерологічного типу, пов'язаного з обсесивно-компульсивним та педантичним спектрами.

В емпіричній частині було проведено дослідження захисних психологічних механізмів, зокрема, реактивного утворення за допомогою опитувальника Плутчіка-Келлермана-Конте. Він вимірює певний спектр проявів дії захисних механізмів індивіда, ступінь використання індивідом різних механізмів захисту та відомий також як тест «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index). Цей інструментарій докладно описаний Р. Плутчіком із співавт. [19] і адаптований Є. С. Романовою та Л. Р. Гребенніковим [7]. Реактивне утворення, за Р. Плутчіком, пов'язане з реверсією такої емоції, як радість і, також, з попередженням вираження неприйнятних бажань, особливо сексуальних або агресивних. Відзначається, що цей тип психологічного захисту має зв'язок з вираженою комунікабельністю, прагненням перебувати в спільнотах [19].

Дослідження самосприйняття, тобто, сприйняття людиною самої себе, проводилося у вербальному варіанті за допомогою модифікації тесту М. Куна та Т. Макпартленда. В цій модифікації пропонується за 12 хвилин записати на папері якомога більше відповідей на запитання «Хто Я?». Після цього пропонувалось оцінити кожен з відповідей-характеристик як позитивну, негативну, таку, яка і подобається й ні одночасно, чи таку, яку важко визначити з цієї точки зору. Групове обстеження дозволило забезпечити анонімність та більшу відвертість при виконанні тесту. Відповіді було проаналізовано та розподілено за ідентифікаційними характеристиками особистості, згідно інтерпретації тесту в адаптації Т.В.Румянцевой [8]. Шкала аналізу ідентифікаційних характеристик містить у собі 24 показники, які,

об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників-компонентів ідентичності. Значущі кореляційні зв'язки з механізмом психологічного захисту «реактивне утворення» з цих показників є такі, як «сексуальна роль», «комунікативне Я» та «діяльне Я». «Комунікативне Я» включає в себе такі характеристики, які підкреслюють схильність до дружби, дружелюбність, належність до групи друзів, схильність до спілкування, взаємодії з іншими людьми. «Діяльнісне Я» включає характеристику респондентом себе як такого, що чимось займається, діє, має інтереси, захоплення, досвід, або ж оцінює себе як людину, здатну до діяльності, згадує про власні навички, вміння, знання, компетенції, досягнення.

В дослідженні взяли участь 46 осіб обох статей віком від 20 до 50 років.

Статистична обробка отриманих даних проводилася за допомогою кореляційного аналізу рангових кореляцій Спірмена. Результати значущих кореляцій представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Статистичні показники значущих кореляцій між реактивним утворенням та іншими характеристиками**

Характеристика	Показник кореляції
Сексуальна роль	$r_{s=0,305}^*$
Комунікативне «Я»	$r_{s=0,361}^*$
Діяльнісне «Я»	$r_{s=0,334}^*$

Примітка: \* – кореляція, значуща на рівні 0,05

В результаті статистичного аналізу виявлено значущий зворотній кореляційний зв'язок за Спірменом між проявом захисного механізму реактивного утворення та кількістю характеристик себе з позначенням сексуальної ролі. Цей зв'язок підтверджує психоаналітичні концепції щодо невизнання й неприйняття свідомістю людини, в першу чергу, власної сексуальності, її проявів, ролей, пов'язаних із сексуальністю.

Прямий кореляційний зв'язок між реактивним утворенням та комунікативним «Я» на значущому рівні свідчить про те, що спілкування, сприйняття себе в контексті дружніх стосунків з іншими є однією з найважливіших сфер гіперкомпенсаторного процесу в особистості. Це також є, в певній мірі, гіперкомпенсаторним запереченням власної егоцентричності на користь якостей протилежного полюса.

Інший значущий прямий корелятивний зв'язок реактивного утворення з діяльнісним «Я», може свідчити про те, що реактивне утворення здатне виступати в якості захисного засобу щодо

ананакстичних та депресивних станів, в яких однією з основних ознак виступає нерішучість та бездіяльність.

Високою «платою» за гіперкомпенсаторний захист при цьому служить ригідність та інконгруентність, яка розвивається при фіксації такого роду захисту.

Отже, захисний психологічний механізм реактивного утворення в своїй основі не усвідомлюється особистістю, при цьому він належить до захистів вторинного, або ж «невротичного» типу, та не відноситься до найбільш «примітивних». Реактивне утворення як захисний механізм психіки має вплив на формування стійких характерологічних патернів, що тяжіють до обсезивно-компульсивного та педантичного типу. Високі показники за цим типом захисту супроводжуються тенденцією до несприймання себе в сексуальній ролі, гіперкоменсації – через сприйняття себе як комунікативного та діяльнісного суб'єкта.

#### **Список використаних джерел**

1. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г.Блюм. – М.:КСП, 1996. – 248 с.
2. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
3. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. – М.: АСТ, 2010. – 956 с.
4. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М.: Класс, 1998. – 480 с.
5. Набиуллина Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Казань: изд-во КГМА, 2003. – 99 с.
6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
7. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
8. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
9. Телегин Я. Ю. Защитные механизмы личности и их связь с патологическими типами характеров: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychanalyse.ru/literatura/defence.html>

10. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999 – Т. 2 – 400 с.
11. Фрейд З. Очерки по теории сексуальности / З. Фрейд. – М.: АСТ, 2006. – 288 с.
12. Фрейдджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейдджер, Дж. Фейдимен. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 608 с.
13. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 607 с.
14. Adams H. E. Is homophobia associated with homosexual arousal? / H. E. Adams, L. W. Wright Jr., B. A. Lohr // Journal of Abnormal Psychology – 1996 – Vol. 105(3) – P. 440-445.
15. Dolnik A. Understanding terrorist innovation / A. Dolnik. – London-N.Y.: Routledge, 2009. – 220 p.
16. Freud S. Weitere Bemerkungen über die Abwehrneurose / S. Freud // Freud S. Gesammelte Werke, London: Imago Publishing Co. Ltd., 1991. – B.1 – S. 379-406.
17. Hall C. S. A Primer of Freudian Psychology / C.S.Hall – N.Y.: Penguin Books, 1999. – 128 p.
18. Namnyak M. Stockholm syndrome: psychiatric diagnosis or urban myth? / M. Namnyak, N. Tufton, R. Szekely, M. Toal, S. Worboys, E. L. Sampson // Acta Psychiatrica Scandinavica – 2008. – Vol. 117 – Issue 1 – P. 4-11.
19. Plutchik R. A structural theory of ego defenses and emotions / R. Plutchik, H. Kellerman, H. R. Conte // Emotions in personality and psychopathology / Ed. C. E. Izard – New York: Plenum Press, 1979. – P. 229-257.
20. Vaillant G. E. Ego mechanisms of defense: a guide for clinicians and researchers / G. E Vaillant. – Washington DC: American Psychiatric Publishing, 1992. – 312 p.

The author analyzes the classical and contemporary psychological theories of a reaction formation as a defense mechanism, investigates its connection with the verbal components of self-perception. It is shown that the protective psychological mechanism of reaction formation is basically not recognized by a personality, while it belongs to the protections of the secondary or «neurotic» type, and is not one of the most «primitive». A significant statistical dependence of high level of reaction formation as a defense mechanism with low sexual role self-identification, high level of communicative «I» and high level of acting «I» is detected.

**Keywords:** personality, reaction formation, defense mechanism, self-perception.

*Отримано: 5.09.2012 р.*



## **Застосування технологій дистанційного навчання для підвищення якості засвоєння навчального матеріалу**

У статті висвітлено основні характеристики дистанційного навчання як освіти без кордонів, розглянуто основні моделі відкритого, заочного та дистанційного навчання. Представлено класифікацію інформаційних технологій подання навчального матеріалу при дистанційному навчанні. Обґрунтовано доцільність застосування інформаційних технологій дистанційного навчання для будь-якої форми навчання. Встановлено, що поява і входження в сучасний освітній простір якісно нових засобів представлення та обміну інформацією дає змогу розглядати їх не тільки як ефективний засіб підтримки навчального процесу, а й як техніку формування навичок самостійної роботи разом зі збільшенням професійної мотивації.

**Ключові слова:** технології, дистанційне навчання, якість засвоєння навчального матеріалу, освітній простір, самостійна робота.

В статье раскрываются основные характеристики дистанционного обучения как образования без границ, рассмотрены основные модели открытого, заочного и дистанционного образования. Представлена классификация информационных технологий подачи учебного материала при дистанционном обучении. Обоснована целесообразность использования информационных технологий дистанционного обучения для любой формы обучения. Установлено, что появление и входение в современное образовательное пространство качественно новых средств представления и обмена информацией позволяет рассматривать их не только как эффективное средство поддержки учебного процесса, но и как технику формирования навыков самостоятельной работы вместе с увеличением профессиональной мотивации.

**Ключевые слова:** технологии, дистанционное обучение, качество усвоения учебного материала, образовательное пространство, самостоятельная работа.

**Актуальність проблеми.** На шляху до індустріального суспільства в освіті почали застосовуватись такі поняття, як відкрита освіта, електронне навчання, віртуальна освіта, а ідеї неперервної освіти дорослих, освіти через все життя, освіти інвалідів та інших верств населення, яким були не доступні за тими або іншими причинами шкільна, вища та професійна освіта, отримали широке розповсюдження завдяки новим технологіям. Всі

вищезазначені ідеї та освітні інновації, будучи перенесеними у площину практичної реалізації, стали все частіше об'єднуватися одним терміном – дистанційне навчання (освіта), підкреслюючи одну їх спільну особливість: можливість навчатись без безпосереднього контакту з викладачем [1, 3].

**Аспекти, в яких проблема розроблена.** На сьогодні є значний досвід реалізації систем дистанційного навчання (ДН) з використанням телекомунікаційних систем. Суттєве місце в них займають системи на основі комп'ютерних мереж, системи безпосередньої телевізійної трансляції, системи ДН з використанням сучасних комп'ютерних та телекомунікаційних технологій. Стратегічною метою розвитку ДН в світі є ідея надання можливостей суб'єктам навчання вивчити програми будь-якого коледжу або університету в будь-якому місті. Це передбачає перехід від обмеженої концепції фізичного переміщення студентів з країни в країну до концепції мобільних ідей, знань та навчання на основі розподілу знань за допомогою обміну освітніми ресурсами із застосуванням комунікаційних каналів [3].

Поширення ДО у світі та Україні є відповіддю на пропозиції сучасних технічних та технологічних інновацій для освітньої галузі. І хоча історія дистанційного навчання (ДН) з використанням телекомунікаційних технологій в Україні нараховує значно менше років, ніж у Сполучених Штатах, Західній Європі чи Австралії, сьогодні можна впевнено стверджувати, що й на теренах нашої країни цій формі навчання належить майбутнє. Національні та регіональні особливості, безумовно, не дозволяють сліпо копіювати структуру та організацію навчального процесу інших країн. Накопичений вітчизняний досвід необхідно проаналізувати, слід зробити висновки та рухатися вперед, нога в ногу зі світовою освітньою спільнотою [2].

**Мета.** Розкрити основні позитивні риси ДН та висвітлити доцільність застосування інформаційних технологій ДН для будь-якої форми навчання в Україні.

**Результати дослідження та їх обговорення.** ДО є ринковою, конкурентоспроможною формою, яка сприяє лібералізації освіти. Ті зміни, нововведення, що несе ДН в галузь, мають сприяти появі нової якості, підвищенню продуктивності та ефективності роботи, гуманізації навчання тощо [2].

В Європі ДО, в основному, розвивається «відкритими» університетами, які фінансуються урядом та пропонують курси з використанням телебачення та радіо. Останнім часом все більшого розповсюдження набули комп'ютерні технології. Піонером

ДО став Британський Відкритий університет (BOU – British Open University), заснований за Наказом Королеви Великобританії у 1969 р.

Існуюча нині світова практика мережі відкритого заочного та ДН базується на шести відомих моделях, які використовують різні традиційні засоби та засоби нових інформаційних технологій: телебачення, відеозапис, друковані посібники, комп'ютерні телекомунікації тощо.

*Модель 1.* Навчання по типу екстернату. Навчання, що орієнтоване на шкільні або вузівські екзаменаційні вимоги, призначене для студентів, які за певних причин не можуть відвідувати очні навчальні заклади. Це фактично заочна форма навчання екстерном. Прикладом може слугувати організований в Лондоні у 1836 р. університет, основною задачею якого стало проведення екзаменів на отримання атестатів та ступенів, для тих студентів які не відвідували звичайні навчальні заклади.

*Модель 2.* Університетське навчання (на базі одного університету). Система навчання студентів, які навчаються не очно, а на відстані, заочно, або дистанційно, на основі нових інформаційних технологій, включаючи комп'ютерні телекомунікації. Студентам пропонуються, окрім друкованих посібників, аудіо-та відео касети, компакт-диски (для системи заочного навчання), які розроблені провідними викладачами цих університетів. В останні роки для організації дистанційного навчання використовують телекомунікаційні технології.

Такі програми освіти розроблені в багатьох провідних університетах світу. Так, широкий вибір спеціальностей для системи ДН пропонує Шеффілдський університет в Шотландії, Оксфордський та Кембріджський університети (Великобританія) та інші.

*Модель 3.* Навчання, що основане на співтоваристві декількох навчальних закладів. Співпраця декількох освітніх організацій для підготовки програм заочного або ДН дозволяє зробити їх більш професійними, якісними та менш дорогими. Часто дану модель дистанційного навчання називають розподіленим навчанням.

Подібна практика реалізована, наприклад, у міжвузівській телеосвітній програмі Кепрікон (Capricorn Interuniversity Teleeducation Program, 1990), в розробці якої взяли участь університети Аргентини, Болівії, Бразилії, Чилі та Парагваю. Іншим прикладом подібної співдружності, як в розробці, так і у застосуванні такого виду програм, може виступати програма

«Співтовариство в освіті» (Commonwealth of Education, 1992). В 1987 р. спільними зусиллями на основі телекомунікацій була організована мережа ДН для всіх країн Британської Співдружності націй. Перспективною метою даного проекту стало надання можливості будь-якому мешканцю Співдружності отримати будь-яку освіту на базі функціонуючих в цих країнах коледжів і університетів, не залишаючи власної країни.

*Модель 4.* Навчання в спеціалізованих освітніх закладах. Освітні заклади, спеціально створені для цілей заочного та ДН, орієнтовані на розробку мультимедійних курсів. До їх компетенції входять також оцінка знань та атестація тих хто навчається. Найкрупнішим закладом подібного типу є Відкритий університет в Лондоні, на базі якого в останні роки здобувають ДО велика кількість студентів не тільки з Великобританії, але й з багатьох країн співдружності. В США прикладом такого університету може слугувати національний технологічний університет (штат Колорадо), який готує студентів за різними інженерними спеціальностями разом із 40 інженерними коледжами. У 1991р. університет об'єднав ці 40 коледжів телекомунікаційною мережею ДН при тіснішому співтоваристві з урядом штату та бізнесом. Оплата за навчання відбувається організаціями, в яких працюють студенти.

*Модель 5.* Автономні навчальні системи. Навчання в рамках подібних систем ведеться повністю через телебачення та радіо-програми, CD-ROM диски, а також додатковими друкованими посібниками. Це програми самоосвіти. Прикладом такого підходу до навчання на відстані можуть слугувати американо-самоанський телевізійний проект, а також проект навчання математиці нікарагуанського радіо.

*Модель 6.* Неформальне, інтегроване на основі мультимедійних програм навчання. Це програми самоосвіти, що орієнтовані на навчання дорослої аудиторії – тих, які за певними обставинами не змогли закінчити шкільну освіту. Подібні проекти можуть бути частиною офіційної освітньої програми та інтегрованими в цю програму (приклади таких програм існують в Колумбії), або спеціально орієнтовані на певну освітню мету (наприклад, Британська програма грамотності), або направлені на профілактичні програми здоров'я, як, наприклад, програми для країн, що розвиваються.

Сьогодні найбільш розповсюдженою системою в СНД є система, що основана на моделі другого типу – навчання на базі одного університету. Як правило, в такому університеті здійснюється

як стаціонарне, так і ДН, що дозволяє порівнювати результати різних форм навчання і здійснювати заходи з метою забезпечення якості ДН не нижче стаціонарного [3].

Отже, Дистанційна освіта (ДО) – це форма навчання, рівноцінна зі стаціонарною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

Дистанційне навчання (ДН) – нова організація освітнього процесу, яка ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, призначена для широких верств населення, незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я. ДН дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію.

При здобутті ДО слухач виявляється в зовсім нових умовах не тільки тому, що знаходиться на значній відстані, може бути зайнятим виробничими справами, а головне, що йому запропонована «свобода» у навчанні (вільний графік, гнучкий вибір дисциплін). Цією «свободою» слухач не завжди може правильно розпорядитись. Очевидно, що в цьому випадку ставляться високі вимоги до особистісних якостей слухача: наполегливість, цілеспрямованість, чесність та інші. Крім цього, вони мають володіти основами методики та техніки самостійної роботи, самостійного здобуття та поповнення знань при найвищій мотивації, а також навичками роботи з засобами нових інформаційних технологій.

Тепер звернемося до аналізу технологій ДН. Поняття технології з'явилося в ХІХ ст. у зв'язку з розвитком крупного машинного та промислового виробництва.

В процесуальному змісті технологія відповідає на питання, як зробити та якими засобами, причому таким питанням передую чітко визначена мета, яка вказує, що треба отримати.

Аналіз освітніх процесів показує, що технології навчання є складовою частиною соціальних технологій, оскільки вони протікають в системі освіти, яка, в свою чергу, є соціальною системою.

Сучасні соціально-економічні умови вимагають розробки наукомістких соціальних технологій, які забезпечать передачу соціальної інформації в результаті соціального наслідування не на рівні інтуїції, минулого досвіду, а на міцній основі сучасних

наукових даних, технологізації та інформатизації соціального простору.

Пошуки таких дидактичних підходів і дидактичних засобів, які могли б перетворити навчання у свого роду виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом, активно здійснювались в середині 50-х – початку 60-х рр. XX століття. Виник особливий «технологічний» підхід до побудови навчання в цілому.

Сьогодні під дистанційними освітніми технологіями розуміються освітні технології, які реалізуються, в основному, із застосуванням інформаційних та телекомунікаційних технологій при опосередкованій (на відстані) або не повністю опосередкованій взаємодії суб'єкта навчання з педагогічним працівником.

Розробка та конструювання технології ДН складається з декількох етапів:

- теоретичний, який пов'язаний з визначенням мети, об'єкта технологізації, розщепленням освітнього процесу на складові та виявлені зв'язків;
- методичний – вибір методів, засобів та форм навчання;
- процедурний – організація практичної діяльності по реалізації технології ДН.

У будь-якому випадку, при конструюванні технології ДН необхідно враховувати, що це не механічний, раз і назавжди заданий процес із незмінним виходом, а варіативно-змістовий алгоритм, який визначає генеральну лінію та вектори можливих взаємодій викладачів і студентів.

На педагогічний результат технологічного процесу велике значення має вплив рівня розробки навчально-практичних посібників, ступінь підготовленості тьюторів, загальний розвиток кожного суб'єкта навчання, особливо володіння ним засобами інформаційних технологій, матеріально-технічне оснащення учбового процесу та інше [3, 4].

Також необхідно відмітити, що інтеграція всіх технічних засобів повинна проводитись з використанням стандартів і нормативних процедур, які забезпечують сумісність різних технічних розробок, їх взаємодію та можливість подальшого розвитку.

Технології ДН складаються з педагогічних та інформаційних технологій. В сукупності вони і утворюють технології дистанційного навчання.

Педагогічні технології ДН – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методів індивідуальної ро-

боти студентів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді.

Інформаційні технології ДН - це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Вживані при дистанційному навчанні інформаційні технології можна розділити на три групи: технології представлення освітньої інформації; технології передачі освітньої інформації; технології зберігання і обробки освітньої інформації.

При цьому при реалізації освітніх програм особливого значення набувають технології передачі освітньої інформації, які, по суті, і забезпечують процес навчання і його підтримку [1].

Основним завданням при застосуванні телекомунікаційних технологій в ДН є забезпечення учбового діалогу. Навчання без зворотного зв'язку, без постійного діалогу між викладачем та слухачем неможливе. Навчання (на відміну від самоосвіти) є діалогічним процесом за визначенням. При очному навчанні можливість діалогу визначається самою формою організації учбового процесу, присутністю викладача та суб'єкта навчання в одному місці в один час. При ДН учбовий діалог необхідно організувати за допомогою телекомунікаційних технологій [1].

Усі методи ведення ДН можна розділити на дві основні групи:

1. Інтерактивні методи – це методи, що підтримують двосторонній діалог (комунікацію) між викладачами та слухачами, мета якого допомогти кожному навчитись перетворювати інформацію загального характеру в особисте знання.

2. Не інтерактивні методи – методи, направлені на самостійне, автономне вивчення матеріалів і ресурсів курсу.

Найчастіше успішно використовуються комбінації цих методів, що включають різні варіації інтерактивних і не інтерактивних елементів.

Використання інтерактивних (комунікаційних) методів ДН дає можливість слухачу отримувати консультації тьютора, а тьютору – контролювати процес навчання. Проте, впровадження комунікаційних методів ДО передбачає значні матеріальні витрати.

Комунікаційні технології, що використовуються для підтримки взаємодії в ДО, можуть бути розділені на дві широкі категорії:

1. Асинхронні (відстрочені або off-line) технології – не вимагають, аби учасники взаємодії були представлені одночасно.



При використанні off-line технологій отримані повідомлення зберігаються на комп'ютері адресата. Користувач може проглянути їх за допомогою спеціальних програм в слухний для нього час. Основна перевага off-line технологій полягає в тому, що вони менш вимогливі до ресурсів комп'ютера і пропускної спроможності ліній зв'язку. До технологій цього роду відносяться електронна пошта, списки розсилок і телеконференція. Важливою перевагою off-line технологій є великий вибір програмного забезпечення для роботи з електронною поштою і телеконференціями.

2. Синхронні (в реальному часі або on-line) технології – передбачають, що учасники вступають у взаємодію в один і той же час, як правило, заздалегідь запланований. Забезпечують обмін інформацією в режимі реального часу, тобто повідомлення, послане відправником, досягнувши комп'ютера адресата, негайно прямує на відповідний пристрій виводу.

Серед on-line технологій, перш за все, потрібно відзначити chat, що дозволяє здійснювати обмін текстовими повідомленнями через мережу Інтернет в реальному часі. У простому випадку «розмова» відбувається між двома користувачами. Ефективність технологій on-line особливо висока при організації мережових семінарських занять і групових консультацій.

Часто можна зустріти комбінацію синхронних і асинхронних технологій.

Одним із сучасних інструментів ДО, що забезпечує високу інтерактивність процесу спілкування тьютора та слухачів є телеконференція. Телеконференція – захід, в якому групова комунікація здійснюється між територіально розподіленими учасниками за допомогою технології телеконференцій. Подібна технологія звільняє викладача від необхідності взаємодії з кожним слухачем індивідуально і дозволяє організувати колективну роботу. Телеконференції можуть проходити у формі листування по електронній пошті або в реальному часі (режим on-line). У першому випадку повідомлення прямують одержувачам відповідно до списку розсилки телеконференції. У другому випадку для реалізації телеконференції необхідно використовувати спеціальне програмне забезпечення, а сама телеконференція полягає в обміні текстовими повідомленнями в реальному часі, які практично миттєво відображуються на екранах комп'ютерів всіх учасників телеконференції. В залежності від необхідного характеру, міри інтерактивності та складності технологій, що використовуються, системи телеконференцій класифікуються таким чином:

- комп'ютерні телеконференції відбуваються тоді, коли комп'ютерні термінали, встановлені в місцях знаходження учасників, які мають змогу обмінюватись між собою інформацією в реальному часі;
- аудіо телеконференції дають можливість живої розмови між учасниками, що знаходяться в різних місцях, або через суспільну телефонну мережу, або через супутниковий зв'язок;
- аудіографічні телеконференції і аудіотелеконференції плюс повільний телевізійний перегляд є сучасними варіантами аудіотелеконференцій, при яких разом з обміном аудіоінформацією, можливий обмін комп'ютерною графікою і фотографіями, отриманими за допомогою відеокамери;
- телеконференції з двостороннім відеодіалогом є найбільш складними, вони дозволяють разом з аудіодіалогом двосторонній обмін зображеннями між учасниками. Це найближче до прямого особистого спілкування. У зв'язку з тим, що передача відеоінформації в реальному часі вимагає широкої смуги пропускання, ця форма телеконференцій є найдорожчою. Дешевшою альтернативою двосторонньої відеотелеконференції є телеконференції з однібічним відео і двостороннім аудіодіалогом, при яких лише головна ділянка («педагогічний термінал») має можливість посилати відеоінформацію іншим учасникам. Інші учасники («учбові термінали») можуть отримувати цю відеоінформацію разом з аудіоінформацією, але самі, у свою чергу, можуть посилати лише аудіо інформацію [1, 3].

Необхідно відмітити, що технології ДН можуть використовуватись не тільки в ДО, а й в інших формах навчання: очній, заочній, екстернаті; крім того, в окремих дисциплінах або блоках дисциплін, що призначені для підвищення освітнього рівня чи кваліфікації окремих осіб та (або) груп слухачів. Електронна основа ДО також може суттєво полегшити оцінювання якості навчального процесу саме завдяки використанню інформаційних технологій.

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, важливо підкреслити, що поява та входження в сучасний освітній простір якісно нових засобів представлення та обміну інформацією дає змогу розглядати їх не тільки як ефективний засіб підтримки навчального процесу, а й як техніку формування навичок самостійної роботи разом із збільшенням професійної мотивації.

**Список використаних джерел**

1. Демкин В.П., Можаяева Г.В. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения. Учебно-методическое пособие. – Томск, 2003. [Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=216&page=629>]
2. Муліна Н.І. Висока якість дистанційних курсів як складова успішного розвитку дистанційної освіти // Конференція INCEL-08. – Одеса: Б.в., 2008. – 204 с. [Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://dl.sumdu.edu/publications/DOC/Odessa2008>].
3. Человек в измерениях XX века. Прогресс Человечества в двадцатом столетии. Том VIII. – М.: Издательство Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 2007. – С. 35-88.
4. Яковенко В. Д. Інформаційні технології в системах оцінки якості навчального процесу / В. Д. Яковенко// Труды Одесского политехнического университета. – 2007.– №2(22). – С.1-3.

Basic descriptions of the distance studies, as educations without scopes, the basic models of the opened, extra-mural and distance studies are reflected and considered in the article. The classification of information technologies of educational material presentation is showed during the distance studies. The expedience of information technologies application of the distance studies is grounded for any form of studies. It is found that the appearance and occurrence in modern educational space of qualitatively new means of presentation and exchange of information allows us to consider them not only as an effective means of maintaining the educational process, but as technology skills of independent work with increasing professional motivation.

Keywords: technology, distance learning, quality learning, educational space, independent work.

*Отримано: 15.09.2012 р.*

## **До питання зв'язку особистісних особливостей педагога та навчальної успішності учнів**

У статті висвітлюються актуальні питання вивчення психологічних детермінант навчальної успішності. Обґрунтовується визначна роль особистості педагога в досягненні учнями високої результативності навчальної діяльності. Для систематизації накопичених даних щодо психологічних факторів навчальної успішності та визначення в системі наукового знання місця чинникам, пов'язаним з особистістю педагога, в класифікацію психологічних детермінант навчальної успішності введено критерій «Суб'єктна віднесеність важливих для навчальної діяльності індивідуально-психологічних особливостей». Представлено психологічний механізм впливу позитивних цінностей педагога на навчальну успішність учнів.

**Ключові слова:** навчальна успішність, фактори навчальної успішності, позитивні цінності, «сильні» риси характеру.

В статье освещаются актуальные вопросы исследования психологических детерминант учебной успешности. Обосновывается особая роль личности педагога в достижении учениками высокой результативности учебной деятельности. Для систематизации накопленных данных относительно психологических факторов учебной успешности и определения в системе научного знания места факторам, связанным с личностью педагога, в классификацию психологических детерминант учебной успешности введен критерий «Субъектная отнесенность важных для учебной деятельности индивидуально-психологических особенностей». Раскрыт психологический механизм влияния позитивных ценностей педагога на учебную успешность учеников.

**Ключевые слова:** учебная успешность, факторы учебной успешности, позитивные ценности, «сильные» черты характера.

Психологічні детермінанти навчальної успішності займають особливе місце серед проблем психології як науки. Актуальність подібних досліджень обумовлюється, в першу чергу, їх важливими практичними наслідками. Визначення даних чинників та розуміння механізмів їх впливу на результат навчальної діяльності дозволить більш ефективно досягати головної мети педагогічного процесу – високих показників навчальної успішності.

**Постановка проблеми.** Проблема навчальної успішності не вичерпується тільки тими чинниками, що лежать в площині психічного функціонування учня, не зводиться тільки до його індивідуально-психологічних рис. Особлива роль належить педагогу, особистісні характеристики, професійна освіченість та досвід якого лежать в основі його педагогічних можливостей і тісно пов'язані з навчальною успішністю його учнів. На користь цього свідчить той загальновідомий факт, що в одного педагога навіть учні, які не мають високих інтелектуальних здібностей, добре встигають з предмету, із задоволенням відвідують заняття, а в іншого – навіть розумово розвинені діти індиферентно ставляться до предмету, мають низькі показники навчальної успішності.

Один з підходів до класифікації психологічних детермінант навчальної успішності запропонували Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. Н. та Чичихіна Н. А. Автори виділяють «жорсткі» та «гнучкі» регуляторні компоненти «симптомокомплексу навчальної успішності» [5]. До «жорстких» компонентів відносяться структури, що є біологічно опосередкованими та мало піддаються впливу: інтелект та психофізіологічні властивості індивіда. «Гнучкі» компоненти формуються на базі «жорстких» та включають обумовлені особистим та суспільним досвідом психологічні характеристики учня: когнітивний стиль, мотивація, характерологічні особливості.

Педагог виступає тим організуючим фактором, який може вплинути як на «гнучкі», так і на «жорсткі» чинники навчальної успішності, частково нівелюючи їх вихідну заданість. Адже саме йому належить важлива роль розвитку пізнавальних можливостей учня. Мета навчальної діяльності може досягатися тільки за участі педагога, який і виступає координатором наявних в учня емоційних станів, навчальної мотивації й самооцінки та є головним агентом впливу на процес формування розумових операцій, накопичення знань про навколишній світ та психічний розвиток дитини.

**Метою статті** є аналіз досліджень зв'язку особистісних властивостей педагога з високою результативністю навчальної діяльності; виділення з використанням наукових здобутків позитивної психології додаткових факторів впливу особистості вчителя на навчальну успішність учнів та обґрунтування психологічного механізму даного впливу.

На сьогоднішній день здійснено значну кількість досліджень, в яких вивчався зв'язок специфічних особливостей осо-

бистості педагога з навчальною успішністю його учнів. Серед них можна відмітити роботи А. К. Маркової, А. Я. Ніконової, І. В. Долгополової, Т. Л. Іванової, М. М. Кулеші, Н. А. Трегубової, О. Д. Погрібної та ін., в яких в якості предмету вивчення виступає зв'язок стилю керівництва вчителя під час проведення заняття та стилю педагогічного спілкування з ефективністю навчальної діяльності учнів. Також в даному аспекті вивчалися індивідуальні особливості емоційності, емоційного реагування вчителя (О. А. Прохоров, Л. А. Рабінович, В. О. Росоха, В. Шрадер) та емоційна регуляція вчителем навчально-пізнавальної діяльності школярів (О. Я. Чебикін). Окремим цікавим напрямком наукового пошуку в рамках даної проблеми є вивчення емоційного вигорання педагога в аспекті його попередження та особливостей впливу на особистість учня і його навчальну успішність (Е. Л. Носенко, Н. В. Грисенко, Д. Р. Мерзлякова). Вивчалися також особливості оцінювання вчителем навчальної діяльності учнів та їх вплив на психічний та особистісний розвиток дитини (Б. Г. Ананьєв, Н. О. Менчинська, О. Д. Погрібна, О. М. Розумникова, Ніколаєва О. І.), особливості організації вчителем навчального процесу, послідовність викладу навчального матеріалу, прийоми зацікавлення та стимуляції навчальної діяльності (В. В. Давидов, Г. А. Цукерман, Т. П. Хризман, В. Д. Єремєєва, Т. Д. Лоскутова, В. Шрадер та ін.).

В більшості випадків предметом вивчення є комунікативна сфера педагога, індивідуальні особливості якої і розглядаються як фактор впливу на навчальну успішність. Це не дивно, адже свої функції вчитель може виконувати тільки через педагогічну взаємодію, постійно спілкуючись з вихованцями. На думку І. О. Зимньої, весь освітній процес представляє собою багатопланову та поліморфну взаємодію, основною метою якої є передача учневі суспільного досвіду [3].

В дослідженні Т. Л. Іванової [4] виявлено зв'язок стилів педагогічного спілкування вчителя з самооцінками учнів. Дослідницею розглядалися класичні стилі керівництва, що були запропоновані К. Левінім: демократичний, авторитарний та ліберальний. Доведено, що в групі учнів, які навчаються у педагогів ліберального стилю спілкування самооцінка є неадекватно завищеною, у педагогів авторитарного стилю спілкування в учнів проявляється схильність до заниженої самооцінки. Більшість учнів вчителів демократичного стилю спілкування мають адекватну самооцінку. Рівень самооцінки учнів, впливаючи на специфіку навчальної діяльності (активність-пасивність учня

під час уроку), є важливим фактором навчальної успішності. Інтерес представляє такий висновок Т. Л. Іванової про характер впливу індивідуально-особистісних особливостей педагога на специфіку формування особистості учня: «На формування самооцінки учнів впливають індивідуально-особистісні властивості притаманні педагогу, які проявляються в характері та специфіці його спілкування з оточуючими. «Значимий дорослий» організує діяльність таким чином, що «заражає» своїм станом, вимагає виконання певних правил і норм, прививаючи, таким чином, учням, навички поведінки, що притаманні йому самому» [4, с. 111]. Даний висновок проливає світло на психологічний механізм зв'язку позитивних цінностей учителя з особливостями особистісного розвитку та навчальною успішністю його учнів.

Оскільки стиль педагогічної діяльності є інтегральною та багатокомпонентною характеристикою професійної діяльності педагога, окрема група досліджень присвячена виділенню глибинних суб'єктивних чинників його формування. Мова йде про індивідуально-психологічні особливості педагога, які, проявляючись в стилі педагогічної діяльності, також опосередковано впливають на навчальну успішність.

В. М. Галузьяк розглядає особливості мотиваційної та ціннісно-сислової сфери як основи формування певного стилю педагогічного спілкування. Вивчалися ієрархічні структури мотивів досягнення, афіліації, домінування та доведено, що вони визначають «індивідуально типову систему способів спілкування вчителя і виступають важливим фактором типологічної своєрідності його стилю» [2, с. 11]. Демонстрація того чи іншого стилю педагогічного спілкування пов'язана з реалізацією базових мотивів особистості педагога. Крім цього, на стиль педагогічного спілкування здійснюють вплив і професійно-ціннісні орієнтації вчителя. Педагогам з ефективним стилем педагогічного спілкування «властива збалансована, чітко артикульована, гармонійна система професійних цінностей, в якій центральне місце посідає орієнтація на особистісний розвиток учнів, формування для цього сприятливих (емоційно комфортних, відвертих, емпатійних) міжособистісних стосунків» [2, с. 11].

Ще один напрямок досліджень впливу особистісних властивостей вчителя на навчальну успішність полягає в розгляді особливостей емоційно-вольової сфери педагога, індивідуальних характеристик його емоційності як стійкої особистісної властивості. Так, в дослідженні Д. Р. Мерзлякової (2006) було описано психологічний механізм руйнівного впливу емоційного вигоран-



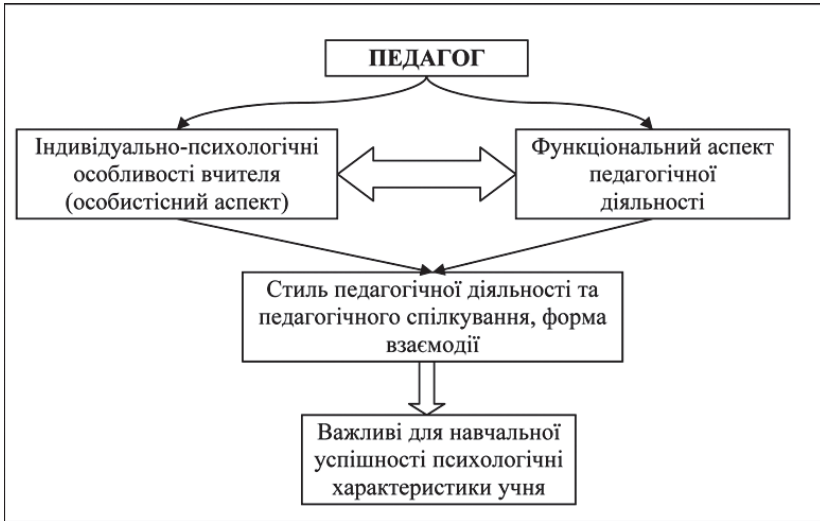
ня педагога на особистість учня та його навчальну успішність. Дослідниця довела, що виражений синдром емоційного вигорання педагога може призводити до трансформацій особистості дитини, які дуже схожі на зміни, що виникають у педагога, який «вигорів». Характерними рисами таких дітей стають емоційна холодність, низький рівень емпатії та рефлексії [6].

На сьогоднішній день здійснено значну кількість досліджень, в яких вивчалися специфічні педагогічні вміння, що лежать в основі педагогічної майстерності. Так, вивчалася роль оцінної діяльності педагога у формуванні особистості учня, психологічні механізми її здійснення та зв'язку оцінки з подальшими навчальними успіхами. Науковці єдині в тому, що педагоги схильні до суб'єктивізму при виставленні оцінок, на прояви якого впливають їх особистісні властивості, професійна компетентність та ситуативні фактори. В шкільних оцінках окрім рівня розумового розвитку учня, сформованості в нього навичок навчальної діяльності, рівня засвоєння навчального матеріалу відображені й інші особистісні особливості (наприклад, самоконтроль, дисциплінованість, відповідальність), а також особистісне ставлення вчителя до учня. Доведено, що більш високі оцінки за навчання, а також кращі оцінки розвитку уваги отримують ті учні, які внаслідок індивідуально-психологічних особливостей (наприклад, флегматичний тип темпераменту) та більш високого рівня розвитку довільного самоконтролю відрізняються від інших слухняністю та спокійною поведінкою [9]. На думку Б. Г. Ананьєва, суб'єктивність в оцінюванні учнів призводить до того, що вчитель сам дезорієнтує себе. Будуючи викривлену картину навчальної успішності, він викликає почуття несправедливості в учнів, що може призвести до зниження навчальної мотивації, сформувати негативне ставлення до школи [1].

Виходячи з викладеного, вважаємо, що до класифікації факторів навчальної успішності, окрім «жорсткості» / «гнучкості» психологічних рис, що проявляються в площині функціонування учня як суб'єкта навчальної діяльності та мають вплив на його навчальну успішність, необхідно включити ще один критерій. В рамках цього критерію повинні бути виділені ті індивідуально-психологічні особливості педагога як головного агента впливу на учня, що відображаються на показниках навчальної успішності (площина суб'єкт-суб'єктних ставлень). Таким чином, буде розглядатися система взаємопов'язаних між собою психологічних детермінант ефективності навчальної діяльності, що мають різну суб'єктну віднесеність: одні належать учню як суб'єкту на-

вчальної діяльності, інші – педагогу як суб’єкту педагогічної діяльності.

Серед факторів, що проявляються в площині взаємодії педагога та учня можна виділити ті, що стосуються особистісного аспекту діяльності педагога (його індивідуально-психологічні особливості) та ті, що стосуються функціонального аспекту його діяльності (рис.1). Під функціональним аспектом діяльності вчителя будемо розуміти його педагогічні вміння та навички (вміння адекватно оцінювати результати навчальної діяльності учнів, використання прийомів зацікавлення навчальним матеріалом, емоційної регуляції навчальної діяльності, вміння психологічно грамотно організувати виклад навчального матеріалу), обізнаність, поінформованість та використання в професійній діяльності положень теорій навчання, ефективність яких була доведена на практиці.



**Рис. 1. Особистість вчителя як фактор впливу на навчальну успішність його учнів**

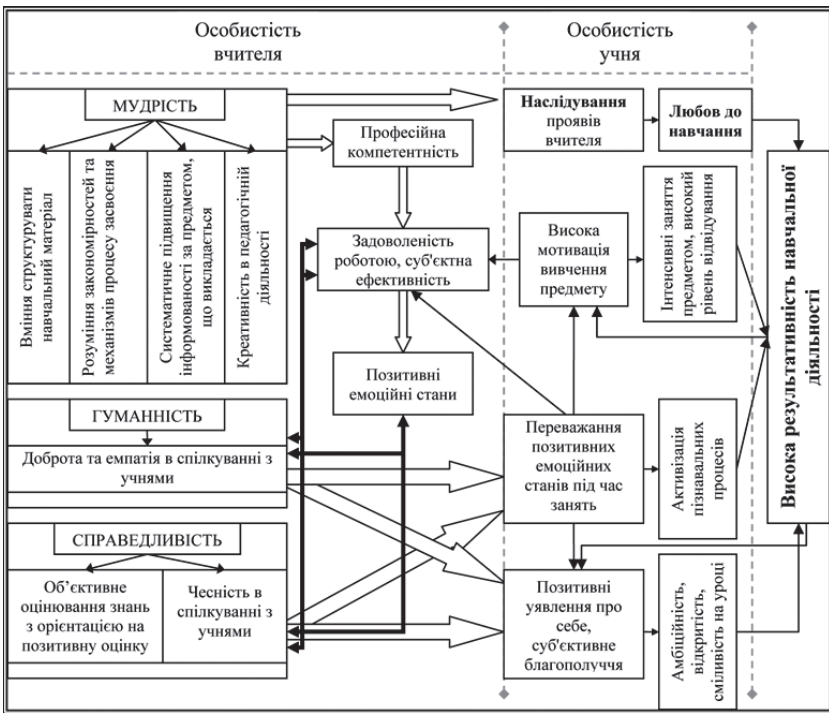
Стрімкий розвиток новітніх напрямків психологічної науки дає змогу під іншим кутом зору поглянути на проблему впливу особистості педагога на навчальну успішність його учнів. В світлі ідей позитивної психології (Е. Динер, К. Петерсен, М. Селігман, К. Рифф, С. Р. Снайдер, Б. Фредріксон) знову хочеться звернутися до ціннісної сфери сучасного педагога, яка в більшості випадків залишається поза увагою дослідників. Специфічні

особливості педагогічної діяльності висувають до вчителя особливі вимоги. Змістовні характеристики позитивних цінностей та «сильних» рис характеру, представлених в новітній класифікації К. Петерсона та М. Селігмана «Цінності в дії» [10], дозволяють стверджувати, що їх наявність в структурі особистості педагога може забезпечити його ефективну педагогічну діяльність. Особливо це стосується таких цінностей, як «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість», які характеризують педагога з точки зору його ключових функцій: вміння транслювати знання (високий рівень розвитку когнітивних можливостей), підтримувати оптимальне для навчальної діяльності спілкування з учнями (розвинений соціальний інтелект), здійснювати об'єктивне оцінювання та бути чесним з учнями (сформована громадянська позиція).

Ми виходимо з припущення про прямий зв'язок рівня сформованості позитивних цінностей педагога та показників навчальної успішності його учнів. При цьому даний зв'язок реалізується через досить складний психологічний механізм, окремі аспекти якого обґрунтовані в наведених вище поглядах дослідників (рис. 2). В кожному з аспектів відображаються напрямки змін в особистісних структурах учня, важливих для результативності навчальної діяльності, під впливом особистісних властивостей педагога, в основі якої лежать індивідуальні характеристики його ціннісної сфери.

Вираженість позитивної цінності «Мудрість» в структурі особистості педагога забезпечує його ефективність у виконанні функції трансляції знань [7]. Почуття власної професійної компетентності, що виникає при цьому, сприяє переживанню позитивно забарвлених емоційних станів під час виконання професійних обов'язків та проявам тих «сильних» рис, в основі яких лежать цінності «Гуманність» та «Справедливість». Отже, педагог стає більш добрим, чесним, здатним до налагодження доброзичливих стосунків з дитиною. Атмосфера доброзичливості та безпеки під часу уроку в такого вчителя викликає в дітей позитивні емоції, що впливаючи на їх когнітивну сферу, розширюють її функціональні можливості [11].

Атмосфера, що сприяє саморозкриттю, проявам креативності та позитивному емоційному ставленню до вчителя, відображається на специфіці навчальної мотивації. Педагогічний вплив, спрямований на «інтенсифікацію» мотивації, може позитивно відобразитися на навчальній успішності шляхом підвищення інтенсивності та якості навчальної діяльності.



**Рис. 2. Психологічний механізм впливу позитивних цінностей та «сильних» рис характеру педагога на навчальну успішність учнів**

Стійка позитивна самооцінка ефективного педагога, відчуття професійної компетентності, орієнтація на успіх учня через механізм наслідування може сприяти формуванню відповідної самооцінки школяра. В таких дітей переважають позитивні уявлення про себе, для них характерне відчуття власної самоефективності, спроможності подолати навчальні труднощі. Самооцінка, представляючи собою специфічне утворення сфери самосвідомості, є важливою психологічною детермінантою навчальної успішності. Е. Л. Носенко [8] був розкритий психологічний механізм опосередкованого впливу самооцінки на ефективність інтелектуальної діяльності підлітків та продемонстровано зв'язок високої самооцінки з більш високими показниками якості навчальної діяльності. Доведено, що вплив самооцінки на ефективність навчальної діяльності опосередкований рівнем адаптації підлітків з різними типами самооцінки

до емоційогенних впливів. Підлітки з низькою самооцінкою демонструють емоційну нестійкість в емоційогенних ситуаціях, що призводить до дезорганізації інтелектуальної діяльності та негативно відображається на її результатах: «будучи результатом інтегрованої роботи в сфері самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення, самооцінка впливає на взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, на ставлення до успіхів та невдач в своїй діяльності, на її ефективність» [8, с.16].

**Висновки.** На даному етапі розробки проблеми впливу особистості вчителя на навчальну результативність учня в більшості випадків розглядаються наслідкові результати більш глибоких психологічних чинників. Адже в основі, наприклад, стилю педагогічного спілкування лежать певні уявлення вчителя про те, яким це спілкування повинно бути, на яких принципах його необхідно будувати, ціннісна спрямованість учителя.

Особливостям ціннісно-сислової сфери педагога належить особлива роль в забезпеченні навчальної успішності. Позитивні ціннісні орієнтації педагога, серед яких можна назвати цінності «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість», конструктивно впливаючи на особистісні характеристики учнів, тісно пов'язані з їх навчальними успіхами. Даний зв'язок реалізується через складний психологічний механізм, що представляє собою систему взаємопов'язаних індивідуально-психологічних особливостей педагога та учня.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. // Т.2: Психология педагогической оценки. – М.: Педагогика, 1980. — 287 с.
2. Галузьяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.07/Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1998 – 17 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Текст: учеб. пособие / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
4. Иванова Т. Л. Стил ь общения педагога и его взаимосвязь с самооценками учащихся (на примере младших школьников): Дис. канд. психол. наук: 19.00.05. – Казань, 2003. – 190 с.
5. Кочарян А. С.Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней пе-

- дагогического воздействия / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, В. Н. Павленко, Н. А. Чичихина // Проблемы эмпирических исследований в психологии. – 2009. – Вип. 2. – С. 379-387.
6. Мерзлякова Д. Р. Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Д. Р. Мерзлякова. – Ижевск, 2006 – 162 с.
  7. Носенко Е. Л. Новый підхід до дослідження «цінностей у дії»: переваги, досвід, застосування для вивчення чинників емоційного вигорання педагога / Е. Л. Носенко, Н. В. Грисенко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10. – С. 490– 500.
  8. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э. Л. Носенко // Психологический журнал. – Том 19. – №1. – 1998. – С.16-25.
  9. Разумникова О. М., Николаева Е. И. Соотношение оценок внимания и успешности обучения / О. М. Разумникова, Е. И. Николаева // Вопросы психологии, 2001, №1. – с. 123-129.
  10. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ.; Мартин Э. П. Селигман. – М.: Изд-во «София», 2006. – 368 с.
  11. Fredrickson B. L. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires / B. L. Fredrickson, C. Branigan // Cognition and emotion. – 2005. – № 19 (3). – P. 313– 332.

The paper highlights the current issues research of psychological determinants of educational success. The special role of the teacher in student achievement of high performance in learning activities is justified. For systematization of data on psychological factors determining the success and learning in the system of scientific knowledge are used predictors associated with the personality of the teacher, in the classification of psychological determinants of educational success introduced a criterion «subject relatedness important learning activities of individual psychological characteristics». The psychological mechanism of the effect of positive values of the teacher in the educational success of pupils is revealed.

**Keywords:** educational success, academic success factors, positive values, the «strong» character traits.

*Отримано: 14.10.2012 р.*

## **Професійна культура державного службовця як культура особистості**

У статті аналізується професійна культура державного службовця як культура особистості з точки зору акмеологічного, психологічного та особистісного підходів до її вивчення. Професійна культура державного службовця з точки зору акмеологічного підходу являє собою цілісне, особливе новоутворення, що регулює і прогнозує саморозвиток особистісно і професійно важливих якостей державних службовців. В межах психологічного підходу професійна культура державного службовця тлумачиться як комплекс психологічних характеристик фахівця, що зумовлюють ефективність і результативність його професійної діяльності. В межах особистісного підходу професійна культура державних службовців розуміється як цілісна, сутнісна інтегральна характеристика особистості державного службовця, що є умовою ефективної професійної діяльності й метою професійного самовдосконалення.

**Ключові слова:** професійна культура державного службовця, акмеологічний, психологічний, особистісний підходи до вивчення професійної культури.

В статті анализируется профессиональная культура государственного служащего как культура личности с точки зрения акмеологического, психологического и личностного подходов к ее изучению. Профессиональная культура государственного служащего с точки зрения акмеологического подхода представляет собой целостное, особое новообразование, которое регулирует и прогнозирует саморазвитие личностно и профессионально важных качеств государственных служащих. В рамках психологического подхода профессиональная культура государственного служащего понимается как комплекс психологических характеристик специалиста, обуславливающих эффективность и результативность его профессиональной деятельности. В рамках личностного подхода профессиональная культура государственных служащих понимается как целостная, сущностная интегральная характеристика личности государственного служащего, являющаяся условием эффективной профессиональной деятельности и целью профессионального самосовершенствования.

**Ключевые слова:** профессиональная культура государственного служащего, акмеологический, психологический, личностный подходы к изучению профессиональной культуры.

**Постановка проблеми.** Визначення та розробка конкретних методів та методик розвитку професійної культури державних



службовців у процесі їх професіогенезу потребує змістовного аналізу поняття «професійна культура державних службовців». У науковій літературі з філософії, культурології, педагогіки, психології тощо виокремлюються десятки підходів до вивчення культури та її інваріантів. При цьому у межах кожного підходу існують свої концептуальні позиції та погляди щодо дефініцій культури та її інваріантів, ролі у професійній діяльності, критеріїв та показників розвитку тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Усі дослідження, присвячені даній тематиці, можна умовно поділити на три групи.

До першої групи можна віднести праці вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем культури: Д. Беррі, В.С. Біблера, В.П. Большакова, П.С. Гуревича, П. Дасена, М.С. Кагана, А.С. Карміна, К. Клакхольна, А. Кребера, Р. Лінтона, Е.С. Маркаряна, В.М. Межуєва, А. Пуртинга, Ю.М. Резника, М. Сегалла, П.О. Сорокіна та ін. Даними дослідниками виокремлено та (або) розроблено підходи до вивчення культури, які в наших попередніх публікаціях співвіднесено з певними видами культури: культурою мегасистем, культурою макросистем, культурою мікросистем та культурою особистості [3]. Зокрема, професійна культура як культура особистості співвідноситься з акмеологічним, психологічним та особистісним підходами до її вивчення.

До другої групи відносяться роботи С.В. Алієвої, Н.Г. Багдасар'ян, Г.А. Балла, В.Е. Бойкова, В.Г. Ігнатова, А.І. Кравченка, О.Г. Павицької, Н.С. Сидоренко, О.Ю. Скуднової, В.С. Хохрякова та ін., предметом яких є професійна культура, згагалі, та професійна культура державних службовців, зокрема. На основі аналізу робіт зазначених авторів нами визначено, що поняття «професійна культура» використовується як у широкому, так і у вузькому значенні. У широкому сенсі професійна культура, за В.І. Бажуковим, – це все, створене людиною в певній професійній сфері, тобто є культурою (як мінімум) соціальної мікросистеми. Як приклад подібного тлумачення поняття «професійна культура» може бути наведене визначення А.І. Кравченка, який професійну культуру відносить до галузей культури, під якими розуміє такі сукупності норм, правил і моделей поведінки людей, що складають відносно замкнену область у складі цілого. У вузькому сенсі професійна культура, за В.І. Бажуковим, є комплексом стійких установок свідомості і моделей поведінки людини, що історично склалися на індивідуальному, груповому та масовому рівнях, у професійній сфері, тобто є культурою

особистості. С.В. Алієва, погоджуючись з наявністю у сучасній науці відмінностей у розумінні поняття «професійна культура», говорить про дві форми існування професійної культури: об'єктивну, характеризуючу умови діяльності професійної групи, і суб'єктивну, яка реалізується в самій діяльності конкретної людини, в її особистому ставленні до цієї діяльності.

До третьої групи належать роботи, присвячені особливостям професійної діяльності державних службовців. Це дослідження В.М. Герасимова, А.О. Деркача, В.Г. Зазикіна, Л.І. Катаєвої, Є.О. Климова, Р.Л. Кричевського, Н.В. Кузьминої, Л.Г. Лаптева, А.К. Маркової, В.Г. Михайловського, О.Ю. Панасюка, І.Н. Семенова, С.І. С'єдіна, Ю.В. Синягіна, С.Ю. Степанова, Є.О. Суислової, А.П. Федоркіної, Є.А. Яблокової та ін. На основі робіт даних авторів нами проаналізовано особливості професійної діяльності державних службовців з метою змістовного наповнення поняття «професійна культура державних службовців» у його широкому значенні з урахуванням різних підходів до її вивчення.

**Метою** даної статті є аналіз професійної культури державного службовця як культури особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проаналізуємо професійну культуру державного службовця у вузькому розумінні поняття з точки зору акмеологічного, психологічного та особистісного підходів.

Професійна культура державного службовця з точки зору акмеологічного підходу являє собою цілісне, особливе новоутворення, що регулює і прогнозує саморозвиток особистісно і професійно важливих якостей державних службовців. За І.П. Лотовою, сутнісна характеристика професійної кар'єри держслужбовців визначається не стільки як просування службовими сходами організаційної ієрархії, скільки як процес реалізації людиною себе, своїх можливостей в умовах професійної діяльності. Високий рівень професійної культури дозволяє державним службовцям осмислювати процес саморозвитку як життєву цінність, створювати умови для самовдосконалення та самореалізації в ході життєдіяльності, пізнавати, актуалізувати, творчо проявляти свою індивідуальність. О.В. Селезнева наголошує, що, з точки зору акмеологічного підходу, розвиток професійної культури державного службовця як особистісної якості призводить до постановки нових завдань, що відкривають можливості для нових життєвих виборів особистості, для нових кроків до досягнення акме і самоздійснення.

Саме з акмеологічних позицій А.О. Деркач та В.Г. Зазикін критикують поширені визначення професіоналізму, зроблені

в межах діяльнісного підходу, поділяючи думку Є.О. Клімова, що професіоналізм – це не лише «новий, вищий рівень знань і результати людини в певній сфері діяльності, а й певна система організації свідомості, психіки людини» [2, с. 127]. Подібний погляд на проблему професіоналізму дозволив дослідникам розглядати його як систему, що складається із взаємопов'язаних підсистем – професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості, підсистеми нормативності діяльності та поведінки, підсистеми формування продуктивної Я-концепції. Ми не зупиняємося на підсистемах нормативності діяльності та поведінки і продуктивної Я-концепції детальніше, адже їх аналіз є прерогативою діяльнісного підходу. Проте, розглянемо перші дві підсистеми детальніше.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю. При цьому, на думку дослідників, «головним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності є професійна компетентність» [1, с. 113]. Зауважимо, що професійну компетентність А.О. Деркач та В.Г. Зазикін використовують у вузькому значенні поняття і пов'язують її, насамперед, з системою професійних знань. Матеріалізація цих професійних знань відбувається в ефективних уміннях та навичках – акмеологічних інваріантах професіоналізму як регулятивному компоненті підструктури професіоналізму діяльності.

Акмеологічні інваріанти професіоналізму діяльності бувають: а) загальними, тобто незалежними від специфіки діяльності, притаманними всім професіоналам (основи планування та реалізації будь-якої діяльності, вміння приймати відповідальні та ефективні рішення, вміння здійснювати самоконтроль і саморегуляцію на високому рівні тощо); б) особливими або специфічними, що відображають зміст і вимоги професійної діяльності (наприклад, для державних службовців це вміння застосовувати закони на практиці, публічно виступати, переконувати тощо). Отже, якщо використовувати поняття «професійна компетентність» у більш традиційному широкому значенні (як необхідні знання, уміння й навички, які є значущими для компетентного виконання роботи), то поняття «акмеологічні інваріанти підсистеми професіоналізму діяльності» за змістом є

вужчим, адже стосується лише операційного компонента професійної діяльності.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень вимог, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток. Природно, що акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості також поділяються на загальні та специфічні. Загальні акмеологічні інваріанти професіоналізму в підструктурі професіоналізму особистості виступають як здібності, що стали особистісно-професійними якостями: здібність до передбачення та прогнозування, саморегуляції, прийняття рішень (сміливість, креативність, своєчасність, точність) тощо. Специфічні акмеологічні інваріанти, обумовлені специфікою діяльності, також виступають як спеціальні здібності і властивості особистості. До них, як показали акмеологічні дослідження професіоналізму особистості державних службовців, належать здібності до адекватної самооцінки та гнучкості у виборі засобів реалізації кар'єрних амбіцій, здібності до управлінської діяльності, інтелектуальні, психологічні та комунікативні здібності, громадянська позиція, динамічність тощо. Окреме місце в акмеологічних інваріантах професіоналізму особистості державних службовців, за М.В. Швидкою, належить рефлексивній культурі. З нею погоджується й І.П. Лотова, яка до специфічних акмеологічних інваріантів відносить здібності держслужбовця до перетворювальної діяльності в самому собі: самоусвідомлення, самопізнання, саморегулювання.

Отже, акмеологічні інваріанти професіоналізму – це основні властивості, якості та вміння професіонала, які забезпечують високу ефективність і стабільність діяльності, незалежно від її змісту та специфіки. Акмеологічні інваріанти професіоналізму проявляються і у внутрішніх спонукальних причинах, що забезпечують активний і цілеспрямований саморозвиток, реалізацію творчого потенціалу. Концепція акмеологічних інваріантів професіоналізму покликана істотно прискорити процеси особистісно-професійного розвитку.

До речі, на думку М.М. Кузьминова, акмеологічний підхід інтегрує реалізацію ідей системно-цілісного, професійно-діялісного і особистісно-орієнтованого підходів. Прикладом такої інтеграції є типологія державних службовців О.В. Фаллер, розроблена з врахуванням рівнів мотиваційних особливостей, осо-

бливостей поведінки, професійно-кваліфікаційних характеристик у поєднанні з потенціалом кар'єрного зростання.

Отже, з акмеологічних позицій розвиток професійної культури державного службовця – процес і результат системних перетворень розвитку особистості, що включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних підсистем: професіоналізму діяльності; професіоналізму особистості; нормативності діяльності та поведінки; продуктивної Я – концепції.

Психологічний підхід тлумачить професійну культуру державного службовця як комплекс психологічних характеристик фахівця, що зумовлюють ефективність та результативність його професійної діяльності. А.К. Маркова до моделі особистості включає опис сукупності якостей спеціаліста, що забезпечують успішне виконання завдань, які виникають у виробничій сфері, а також самонавчання і саморозвиток працівника.

Вперше гіпотеза про особливості психології державного службовця – «бюрократичного типу особистості» – була висунута в 1940 р. американським соціологом Р.К. Мертоном. Дослідження, які проводилися вітчизняними та зарубіжними дослідниками пізніше, дозволили визначити психологічні характеристики державних службовців, що мають безпосередній вплив на їх професійну діяльність.

Так, опис психологічних характеристик держслужбовців як суб'єктів професійної кар'єри, за І.П. Лотовою, повинен містити узагальнюючі характеристики мотиваційно-сислової сфери, ціннісних орієнтацій, загальної спрямованості особистості, інтелектуальних якостей, потенціалу особистості і професіоналізму, психологічних професійно важливих якостей. В.М. Сороко, піднімаючи проблему оцінки ділових і професійних якостей державних службовців, стверджує, що працівника потрібно характеризувати як динамічну функціональну структуру, властивості якої можна об'єднати в чотири підструктури: 1) ознаки кваліфікації (знання, навички, вміння та звички, отримані працівником у процесі навчання та роботи); 2) психологічні особливості працівника (пам'ять, воля, почуття, відчуття тощо); 3) соціально обумовлені риси (цілеспрямованість, морально-етичні якості, ставлення до роботи, мотивація праці); 4) сукупність органічних рис (тип нервової системи, темперамент, характер, емоційно-вольова сфера, здібності).

У сучасній практиці психологічні характеристики державних службовців традиційно визначаються з урахуванням трьох блоків: 1) особистісного (активність, ділова спрямованість, ко-

мунікація, мотивація, вміння приймати правильні рішення тощо); 2) інтелектуального (особливості пізнавальних процесів, аналітичність мислення тощо); 3) ділового, пов'язаного з особливостями нервової системи (сила і лабільність нервових процесів в розумово-мовній діяльності, працездатність, стійкість до стресів, емоційна стійкість тощо).

На особистісному компоненті ми зупинимося при аналізі професійної культури державних службовців з точки зору особистісного підходу, а зараз проаналізуємо інтелектуальний та діловий компоненти.

За С.Ф. Мурашко, до інтелектуальних процесів, що мають професійну специфіку для діяльності державних службовців, належать професійне мислення і професійна інтуїція. В.М. Д'ячков уточнює, що системність мислення та інтуїція є важливими інтелектуальними якостями для державних службовців, головним завданням яких є прийняття відповідальних рішень. У психологічних дослідженнях Л.Д. Кудряшової, Л.Г. Лаптева, В.М. Шепель та ін., відзначається, що хороший керівник повинен володіти практичним розумом, винахідливістю, умінням швидко «увійти в завдання». Разом з тим, І.П. Лотовою визначено, що при високому інтелектуальному розвитку держслужбовців в них збільшується тривалість планованого періоду кар'єрного зростання, що пов'язано зі складністю прийняття відповідних рішень та намаганням передбачити усі можливі варіанти розвитку подій.

В.В. Пластун при розробці професіограм визначено особливості нейродинаміки для різних посад державних службовців. Так, для керівників вищого та середнього рівнів управління в системі державної служби бажаною є середня або сильна нервова системи, рухливість, лабільність нервової системи, гарний тонус. Серед головних бухгалтерів перевагу мають особи з середньо-слабкою нервовою системою. Керівник кадрової служби, в ідеалі, повинен мати середньої сили врівноважену, рухому нервову систему. Професійна діяльність секретаря-діловода та секретаря керівника висуває підвищені вимоги до сили, рухливості та врівноваженості нервової системи.

Гарна регуляція нервово-психічних станів і процесів, емоційна стійкість Є.О. Могилевкиним, Ю.О. Парфеновим, В.В. Пластун розглядається як особливість, яка сприяє успішній професійній адаптації, професійному та особистісному розвитку державного службовця незалежно від специфіки посади. У дослідженні Г.Г. Васюти доведено, що одним з психологічних чин-

ників, які визначають ефективність професійної діяльності державних службовців, є стресостійкість. Водночас, І.П. Лотова доведено, що тривожність і близькі до неї показники нейротизму зумовлюють тривалість роботи державного службовця на одному місці, а під впливом помисливості, підозрливості, безтурботності та захоплення підвищується швидкість просування службовими сходами.

Отже, визначення відповідності психологічних характеристик державних службовців вимогам, що висуваються професійною діяльністю, дозволяє аналізувати рівень їх професійної культури.

Ми поділяємо позицію низки дослідників стосовно того, що професіоналізм особистості повинен обов'язково включати в себе систему особистісно-професійних стандартів, що орієнтують державного службовця на високу якість виконання професійної діяльності. В межах особистісного підходу, що є конкретизацією вищезрозглянутого психологічного підходу, професійна культура державних службовців розуміється як цілісна, сутнісна інтегральна характеристика особистості державного службовця, що є умовою ефективної професійної діяльності й метою професійного самовдосконалення. Означена характеристика особистості державного службовця формується як у процесі безпосередньо професійної діяльності, так і на більш ранніх етапах онтогенезу.

Розглянемо якості, що позитивно впливають на професійну діяльність державних службовців. Д. Роттер описав важливий особистісний чинник, який впливає на успішність професійної кар'єри, – локус контролю. Є.О. Могилевкін на основі власних експериментальних досліджень доводить, що інтернальність є особистісною характеристикою, що зумовлює успішність професійної діяльності державних службовців.

М. Лондон ввів у понятійний апарат сучасної теорії кар'єри терміни: «кар'єрний інсайт», «ідентифікація з кар'єрою», «кар'єрна стійкість», розглядаючи їх у якості трьох основних аспектів мотивації до кар'єри. За І.П. Лотовою, мотивація до кар'єри (кар'єрний інсайт, ідентифікація з кар'єрою і кар'єрна стійкість) у поєднанні з напористістю, енергійністю, наполегливістю, цілеспрямованістю і послідовністю у досягненні поставлених цілей дозволяють державним службовцям добиватися успіху в професійній діяльності та просуванні по службі.

А. Бандурою визначена така ключова особистісна детермінанта професійного і кар'єрного успіху, як самоефективність.



С.Ф. Мурашко самоефективність як здатність держслужбовців до усвідомлення своїх можливостей і використання їх оптимальним чином віднесено до особистісних факторів, що позитивно впливають на професійну кар'єру державних службовців.

Важливим особистісним регулятором поведінки державного службовця є його самооцінка, що проявляється в оцінці самого себе, своїх можливостей і якостей, місця серед інших чиновників. Самооцінка має безпосередній вплив на ефективність професійної діяльності, адже зумовлює вибір траєкторії особистісно-професійного розвитку, вимоги стосовно складності розв'язуваних завдань та якості їх виконання тощо. Результати дослідження С.Ф. Мурашко доводять, що для переважної більшості державних службовців характерним є середній рівень позитивної самооцінки, а з професійним розвитком самооцінка професійно значущих якостей стає все більш адекватною і високою. І.П. Лотовою встановлено зв'язок між певними віковими періодами держслужбовців і рівнем їх самооцінки та мотивацією досягнень: найвищий рівень вимог характерний для державних службовців вікового періоду 30-35 років, у держслужбовців, який більш ніж 50 років, самооцінка найвища при низькій мотивації досягнення.

За Н.В. Накошною, успішність державних службовців у роботі пов'язана з такими особистісними факторами, як товариськість, відкритість, самоконтроль, сила волі тощо. Серед особистісних характеристик державних службовців, включених В.В. Пластун у професіограми державних службовців, найчастіше зустрічаються: уважність, акуратність, посидючість, відповідальність, коректність, принциповість, рішучість, вимогливість, ініціативність, особиста ввічливість, тактовність тощо.

Зупинимось на якостях, що негативно впливають на професійну діяльність державних службовців. Природно, що до якостей, які перешкоджають професійному зростанню державних службовців, можна віднести усі характеристики, антонімічні вищеназваним. Так, Є.О. Могилевкіним до подібних особистісних характеристик відносяться наступні: невпевненість у можливості реалізувати свій кар'єрний потенціал, екстернальний локус контролю, низька мотивація до кар'єри тощо. За І.П. Лотовою, до професійного неуспіху на державній службі призводять надмірна рефлексивність, підвищений самоконтроль, які знижують активність, пригнічують ініціативу.

Отже, особистісний підхід до професійної культури як сутнісної інтегральної характеристики особистості державного службовця дозволяє проаналізувати ті особистісні характерис-

тики, що зумовлюють ефективність професійної діяльності державного службовця, і, в свою чергу, на основі їх виявлення визначити рівень самої культури.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку.** Поняття «професійна культура» використовується як у широкому (культура професійної групи), так і вузькому значенні (культура особистості). Професійна культура як культура особистості співвідноситься з акмеологічним, психологічним та особистісним підходами до її вивчення. Професійна культура державного службовця з точки зору акмеологічного підходу є цілісне, особливе новоутворення, що регулює і прогнозує саморозвиток особистісно і професійно важливих якостей державних службовців. З акмеологічних позицій розвиток професійної культури державного службовця – процес і результат системних перетворень розвитку особистості, що включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних підсистем: професіоналізму діяльності; професіоналізму особистості; нормативності діяльності та поведінки; продуктивної Я – концепції. В межах психологічного підходу професійна культура державного службовця тлумачиться як комплекс психологічних характеристик фахівця, що зумовлюють ефективність і результативність його професійної діяльності. Визначення відповідності психологічних характеристик державних службовців вимогам, що висуваються професійною діяльністю, дозволяє аналізувати рівень їх професійної культури. В межах особистісного підходу, що є конкретизацією вищерозглянутого психологічного підходу, професійна культура державних службовців розуміється як цілісна, сутнісна інтегральна характеристика особистості державного службовця, що є умовою ефективної професійної діяльності й метою професійного самовдосконалення. Особистісний підхід до професійної культури дозволяє проаналізувати ті особистісні характеристики, що зумовлюють ефективність професійної діяльності державного службовця, і, в свою чергу, на основі їх виявлення визначити рівень самої культури.

Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі професійної культури державних службовців як професійної групи.

#### Список використаних джерел

1. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие [Текст] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

2. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
3. Улунова Г.Є. Підходи до вивчення професійної культури у психології [Текст] / Г.Є. Улунова // Особистість у просторі культури : Матеріали III Севастопольського міжнародного науково-практичного симпозиуму 17 вересня 2011 р. / За ред. Г.О. Балла, О.Б. Бовть. – Севастополь: Рібест, 2011. – С. 167-169.

The professional culture of a civil servant as the culture of an individual according to the acmeological, psychological and personal approaches is analysed in the article. According to the acmeological approach the professional culture of a civil servant is a holistic, special neoplasm, which regulates and predicts the self-development of personality and professionally important qualities of civil servants. As for the psychological approach the professional culture of a civil servant is taken as a complex of psychological characteristics of a specialist, which determine the efficiency and effectiveness of his/her professional activities. On the basis of the personal approach professional culture of civil servants is understood as an integral, essential integral characteristics of the personality of the civil servant, which is a condition for the effective professional activities and for professional self-improvement.

**Key words:** professional culture of a civil servant, acmeological, psychological, personal approaches to the study of the professional culture.

*Отримано: 9.10.2012 р.*

**УДК 159.9 (477.43) «18-19»**

*О.А.Чеканська*

## **ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я НАСЕЛЕННЯ ПОДІЛЛЯ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ)**

У статті розглянуто зміст поняття «психічне здоров'я» в процесі історії розвитку психологічних знань на Поділлі наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть. Автор визначає передумови становлення й розвитку психологічної науки в зазначений період, який відзначається спостереженням, вивченням та набуттям природничо-наукового досвіду.

Подаються результати науково-практичної діяльності лікарського персоналу, які проводились на базі Вінницької психіатричної лікарні, що посприяли внесенню значних вкладів в загальну суму людських знань.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, Поділля, історія психології, нервові хвороби, наука, позалікарняна допомога, психіка.

В статті рассмотрено содержание понятия психического здоровья в процессе истории развития психологических знаний на Подолье в конце XIX – в начале XX веков. Автор определяет предпосылки становления и развития психологической науки в указанный период, который отмечается наблюдением, изучением и приобретением естественнонаучного опыта. Подаются результаты научно-практической деятельности врачебного персонала, которые проводились на базе Винницкой психиатрической больницы, что содействовали внесению значительных вкладов в общую сумму человеческих знаний.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, Подолье, история психологии, нервные болезни, наука, внебольничная помощь, психика.

Поняття психічного здоров'я тісно пов'язане із психосоматичною медициною, що пояснює будь-яке соматичне порушення змінами в психічному стані. У психологічному словнику поняття психічного здоров'я визначається як стан духовного благополуччя, що характеризується відсутністю негативних психічних проявів та забезпечує адекватну умовам навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності. Зміст поняття психічного здоров'я не вичерпується тільки медичними й психологічними критеріями, у ньому відбиті суспільні й групові норми та цінності [8].

Розкриваючи психологічний зміст поняття здоров'я, слід також говорити про почуття психологічного (суб'єктивного) благополуччя чи суб'єктивної якості життя. Аналіз різних підходів до оцінки якості життя, дозволяє виокремити загальні тенденції, що впливають на суб'єктивне відчуття загального й економічного благополуччя – це свобода вибору, незалежність від зовнішніх обставин і контроль над ситуацією. Такої волі вибору позбавлені соціально незахищені верстви українського населення, оскільки трансформаційні зміни, що відбуваються у всіх сферах життя, у тому числі й у сфері здоров'я, перевищують індивідуальну можливість контролювати свою життєву ситуацію та управляти нею [1].

У XIX столітті загальний стан психологічної допомоги у Подільській губернії перебував на початковому рівні розвитку. Населення, в основному, виживало завдяки багатомісячним традиціям народної медицини самолікування, самовиживання. Багато захворювань виліковували примовляннями, молитвами. Так лі-

кували не тільки психоневрологічні розлади здоров'я (переляк, нервові стреси, пригнічення та ін.), але й фізичні недуги (зубний, головний біль) [6, с. 151-165].

Необхідно відзначити, що до 20-х років ХХ століття подільська медицина пройшла складний шлях піднесення і занепаду в боротьбі з епідеміями, воєнними трагедіями. При цьому охорона здоров'я не мала національного характеру, оскільки Україна знаходилась в колоніальних умовах підвладності чужоземним країнам, що трагічно позначилося на психічному здоров'ї української нації [4; 6].

Тяжкі тривалі війни, тисячі жертв і нещасть, які супроводжували подільський народ, тримали суспільний настрій і його психічний стан у постійному стомленому очікуванні, у постійно хворобливому потрясінні та слугували джерелом загальної напруженості, що сприяло виникненню нервових та душевних захворювань [6].

«Звільнення багаточисельного населення від його розумової летаргії» і пасивного стану, покликання його до живої, активної діяльності і більш самостійного життя, у зв'язку з багатьма реформами минулого панства, на думку І.П. Мержеєвського, сприяли: «великому потягу до розумової праці, поставили більше вимог розумового цензу, призвели до більшої конкуренції, що викликало активнішу розумову діяльність й більше реакцій на зовнішні події, хвилювання, сприяло роботі психічного механізму і його вивченню. Оскільки всі ці реформи проводилися швидко, раптово, без попередньої підготовки до сприйняття позитивних нових починань, то збудження розуму і відчуттів, викликані ним, призводили до реакцій, які не відповідали звичній діяльності мозку і у деяких випадках порушували правильність його регуляції» [7, с. 8].

Вищезгадані неблагополучні обставини, які вражали більш слабких, сприяли виникненню кволої у фізичному, моральному і психологічному відношеннях частини покоління, яке було наділене хворобливою нервовою роздратованістю, легко збуджуване навіть від незначних зовнішніх вражень і швидко стомлюване. Тому проявлялась нездатність до тривалої праці, дисципліни та витримки, а з причин слабого розвитку логічних операцій люди піддавалися різноманітним негативним впливам, що розтікали населення, особливо молодь. Дослідник освіти на Поділлі М.Г. Вороліс зазначає, що надмірні вимоги шкіл і навчального цензу наприкінці ХІХ століття тільки обтяжували мозок різним матеріалом, який, в основному, напружував лише пам'ять і від-

бывався неблагополучно на нервовій системі подільських людей [3, с. 40-41]. Мала кількість культурних центрів негативно позначилась на інтелігенції. Часто особа, яка отримувала вищу освіту і звикла постійно бувати у колі людей з високими моральними потребами, внаслідок певних обставин потрапляла в середовище нижчого розумового розвитку, не знаходила там співчуття, розуміння своїх високих прагнень, розчаровувалась. А це, в свою чергу, призводило до душевних розладів і нервових хвороб [6].

Узагальнюючи результати психологічної та психіатричної практики XIX століття, необхідно відзначити, що у зв'язку з відсутністю різких меж між здоров'ям і хворобою, а також з наявності багатьох перехідних і граничних випадків, діагностика між душевною хворобою і психічним здоров'ям виявляла непереборні ускладнення у їх диференціації. Початок XIX століття відзначається спостереженням, вивченням та набуттям природничо-наукового досвіду. Про захворювання робили висновки з окремих симптомів [5].

Облаштування спеціально призначеної будівлі Вінницької психіатричної лікарні ім. О.І. Ющенка відзначається головною передумовою у становленні та розвитку психологічної допомоги на Поділлі в XIX столітті. Приміщення психіатричної лікарні відповідали санітарно-гігієнічним вимогам, що створило сприятливі умови для науково-психологічної діяльності лікарського персоналу та осучаснило догляд за душевнохворими. Працівники Вінницької психіатричної лікарні ретельно й всебічно займалися вивченням цих меж, що проявлялось у формуванні власних і застосуванні існуючих діагностичних програм дослідження психічних відхилень та у практичній діяльності лікарні [5; 6].

Питання структури психіатричної та психологічної допомоги у лікарні розглядалися на загальних засіданнях, які проходили під керівництвом директора. Тут вирішувались всі питання, які потребували вказівок директора або з яких необхідно було порадитись з іншими ординаторами. Кожний ординатор доповідав про своє відділення. Ординатор, який вів спостереження за душевнохворим, робив про нього мотивовану доповідь і зачитував свої висновки, після чого обмін думок і заперечень набував характеру наукового обговорення. На таких же засіданнях були присутні всі душевнохворі, що поступили до лікарні, встановлювався діагноз та відбувалась загальна консультація. Проходили наукові збори лікарів, які присвячувались читанню рефератів та дискусіям з різних питань, і, по суті, були відкритими засіданнями наукових товариств [5].

Проведений поглиблений аналіз перших матеріалів діагностичних документів дослідження психіки душевнохворого в історії Вінницької психіатричної лікарні імені О.І. Ющенко дозволяє зазначити, що міри для попередження душевних і нервових захворювань почали займати значне місце в питанні про охорону психічного здоров'я населення Поділля наприкінці XIX століття. У цей період кількість захворювань значно зростало. Лікарі-психіатри помітили, що ці розлади й хвороби належать до тяжких хронічних та тривалих хвороб, і люди, що страждають деякими нервовими і взагалі душевними хворобами, не можуть виконувати громадські, суспільні обов'язки, тобто за І.П. Мержеєвським: «Вони не вносять вклад у скарбницю суспільного благополуччя і розвитку, а тому збільшення нервових й душевних захворювань неминуче завдає великої шкоди існуючим силам губерній, а саме розумовому, моральному, матеріальному і духовному її багатству» [7, с. 15].

В.П. Сербський зазначав: «Головне завдання лікаря-психіатра – зменшити людські страждання, хоча б ті з них, які пов'язані з хворобою, а це може бути виконане лише за однієї умови: якщо буде можливість детально і точно знати про те, з чим мають справу. Всі поради і заходи можуть приносити користь лише тоді, коли вони базуються на правильній діагностиці» [9, с. 9]. Як показує аналіз архівних матеріалів Вінницької психіатричної лікарні, до причин, що сприяють появі та розвитку психічних відхилень, у більшості випадків, крім спадковості, необхідно додати наслідки «ненормальних» суспільних умов, до яких на перше місце відносили зловживання алкоголем та негативний вплив навколишнього середовища, у якому знаходиться особистість [5, с. 25-75].

Великий відсоток душевних хвороб обумовлювали спадковістю. Лікарі-психіатри зазначали, що не всі особистості, у яких існує схильність до психозів, могли захворіти божевіллям. У багатьох були ознаки виродження фізичного і морального, які не доходили до душевної хвороби. Це виявлялося особливими рисами характеру (відсутністю психічної рівноваги, психічної стійкості і протидії), які відрізняли цих особистостей серед здорових людей. Також проявлялося відсутністю здібностей, які вважалися необхідними для правильної суспільної діяльності [4; 6].

Зловживання спиртними напоями відіграло важливу роль у розвитку душевних хвороб, як наслідок алкоголізму. Стверджували, що алкоголік носить у собі ознаки фізичного і психічного виродження, і під впливом незначних причин у нього по-



рушується регулятивна діяльність психічних центрів та веде до виникнення психозів (гострих, довготривалих). Крім алкоголізму і психічної організації, яку людина отримує у спадок, суттєву роль приділяли оточенню, у якому знаходиться особистість: умовам її життя і шкідливим впливам. На думку старшого ординатора Вінницької психіатричної лікарні Д.І. Полякова, оточення не тільки небездоганне у розповсюдженні нервових і душевних захворювань, але й навпаки, дуже багате на умови, які сприяють їх розвитку. Тому, в першу чергу, в роботі Вінницької психіатричної лікарні, намагалися зменшити або подолати суспільні негативні впливи, які, як вважали, перебували у прямому відношенні щодо подолання нервових і психологічних хвороб населення Поділля. Психічне лікування виконувалося всім режимом лікарні. Всі дії і слова медичного персоналу серед душевнохворих спрямовувались на те, щоб позитивно вплинути на психічний стан хворих. Велике і незамінне значення у лікуванні приділяли впровадженню праці. Намагалися правильно організувати роботу душевнохворих для підвищення їх загального настрою та з користю для психічного й фізичного здоров'я, цим самим створивши передумови розвитку психології праці. Враховували також матеріальну вигоду використання праці у лікарні [5].

На початку ХХ століття подільські лікарі приділили значну увагу впровадженню позалікарняної допомоги, підкресливши важливість створення її в закладах загальнолікувальної мережі. Г.Г.Бойно-Родзевич був одним з активних прихильників створення позалікарняної допомоги і, особливо, мережі спеціалізованих диспансерів. Він у спеціальній статті «Позалікарняне піклування про душевнохворих в Україні» писав про те, що організація такої допомоги виводить психіатрію на новий шлях, що диспансерам належить велике майбутнє не тільки в наданні позалікарняної психіатричної допомоги, а й в профілактиці психічних захворювань [2, с. 332-334]. У штаті Вінницького диспансеру були роз'їзні працівники, які систематично відвідували Жмеринку, Немирів, Літин та інші районні центри для консультативного прийому психічнохворих і осіб з межовими станами, а також для зв'язку з дільничними лікарями, від рівня психіатричної підготовки яких багато в чому залежало своєчасне виявлення психічнохворих та їх рання госпіталізація. З ініціативи і за допомогою працівників диспансеру було обстежено населені пункти трьох районів (Жмеринського, Немирівського і Літинського) з метою створення обліку контингенту психічнохворих.

Це було одне з найбільш ранніх обстежень, проведене в більш або менш широких масштабах у сільській місцевості [2; 5].

У 1912 р. О.І.Ющенко прочитав подільському населенню курс лекцій під назвою «Суть душевних хвороб і біолого-хімічне дослідження їх» [10], де зазначає: «Психіатрія вивчає хвороби і хворобливі стани, які виявляються розладом психічної діяльності. Предметом психіатрії є виявлення причин душевних розладів, пізнання суті патологічних процесів, які лежать в основі психічних захворювань, їх виродження та лікування. Психіатрія є одним з розділів медицини і займає особливе місце серед інших медичних спеціальностей своїм поділом хворих на соматичних і психічних. Психіатру необхідно знати психологію, оскільки достатньо йому поговорити з душевнохворим, щоб швидко виявити, з чим він має справу. Загальний курс психіатрії включає цілий ряд складних захворювань організму, які пов'язані з порушенням психічної діяльності, а саме розладом тих проявів людського організму, завдяки досконалості і гармонійному розвитку яких людина так різко виділяється серед інших людей. Звідси і широкі завдання психіатрії. Базове знання про душевні захворювання необхідно мати кожному лікарю не тільки для виявлення та лікування цих захворювань, а й для того, щоб прийти на допомогу юристу, адміністратору, педагогу і соціологу» [10, с. 1-2]. О.І. Ющенко відзначає, що раніше психічним причинам душевних хвороб приписували домінуюче значення. Варто підкреслити, що у О.І. Ющенка сформувались природничо-наукові погляди на психіку. Він не заперечує значення психічних і моральних потрясінь як ближніх етіологічних моментів, що викликають душевні розлади, і пропонує вчення про самоотруєння як сутність багатьох психічних захворювань. Також О.І. Ющенко ставить завдання по визначенню біологічних причин, що протікають і лежать в основі душевних захворювань. Він називає такі шляхи для вирішення цього завдання: клінічне спостереження біля ліжка душевнохворого, патологоанатомічні дослідження, психофізіологічні, хімічні та біологічні дослідження. «Пройде ще багато років, наука піде далеко вперед; вона, віримо, дасть методи не тільки швидковиліковувати, але й попереджувати душевні хвороби», – писав молодий О.І.Ющенко, ординатор Вінницької психіатричної лікарні [5; 10, с. 1].

Вивчаючи біографічний матеріал та наукову діяльність М.В.Країнського у подільській психіатричній лікарні, відзначимо, що він закликав до гуманного ставлення і співчуття до душевнохворих, підкреслював важливість вивчення історії хво-

роб, наполягав на відокремленні одного душевнохворого від інших чи розмежуванні їх за видом відхилення, а для подолання переповнень у лікарні, вважав за необхідне підвищити відсоток одужуючих шляхом правильної психологічної допомоги й лікування. Намагався здешевити утримання хроніків, розвиваючи працю, яка приносить дохід [5].

Безумовно, питання підготовки персоналу переплітається з питанням виховання відданості і любові до науки та праці. Саме ця думка була провідною для В.П. Кузнецова, М.В. Країнського, С.Д. Колотинського, Л.Л. Дорошкевича та інших, коли вони присвячували себе справі організації навчання середнього та молодшого медичного персоналу [5; 9].

Досліджуючи архівні документи, варто відзначити діяльність С.Д. Колотинського, з 1903 року директора Вінницької психіатричної лікарні, який розпочав листування з найбільш передовими психіатричними закладами того часу. Метою цього листування було впорядкування підготовки молодшого і середнього персоналу лікарні. Розсилався цікавий опитувальник, який складався з 19 питань, щодо визначення рівня професійної спрямованості. Звертає на себе увагу активний і позитивний відгук психіатрів на підняте С.Д. Колотинським питання. Яскравим прикладом може послужити лист видатного російського психіатра В.І. Яковенка, який очолював на той час найкращу психіатричну лікарню під Москвою, в селі Мещерському. В.І. Яковенко детально і з великим ентузіазмом виклав питання про підготовку середнього і молодшого медичного персоналу, радив широко використовувати наочні посібники, повторювати одні і ті ж лекції для кращого засвоєння слухачами. На підставі цього листування і особистого досвіду були розроблені виробничі інструкції та організовані курси для фельдшерського персоналу. На курсах викладали анатомію, фізіологію, гігієну, догляд за душевнохворими і основи психіатрії. Після закінчення курсів проводились іспити. Для молодшого медичного персоналу читались лекції по догляду за душевнохворими. Лекторами призначались старші ординатори лікарні [5; 6].

Так, прогресивні традиції вітчизняної психіатрії та психології, самовіддана праця лікарів сприяла добрій славі лікарні вже в перші роки її існування. Вінницька психіатрична лікарня для душевнохворих викликала велику повагу і підтримку у міських жителів та властей. Останні дбали про її матеріальний та моральний добробут. На початку ХХ століття на Поділлі змінювалося ставлення людей до психіатричних лікарень. Зростало прагнен-

ня населення відправляти та розміщувати душевнохворих у лікарнях не тільки тому, що вони небезпечні для оточуючих, а й тому, що рідні хотіли їхвилікувати. Формувалась думка про те, що душевнохворого, навіть у випадку невиліковності, потрібно обстежити, надати відповідний догляд та спеціалізовану допомогу, а не тримати його у підвалі [4; 6].

Період з XIX до XX століття ознаменувався стрімким розвитком наук, який посприяв внесенню значних вкладів в загальну суму людських знань. Як показав аналіз літературних джерел, з другої половини XIX століття ми спостерігаємо всебічне вивчення людини, умов її життя, що надало психології природничо-наукового спрямування. У цей період, завдяки успіхам у вивченні природи, виникли основи гігієни, а вчення про причини хвороби вийшли на рівень знань не тільки засобів, що здатні оберігати життя хворого, але й включали складні умови, які забезпечували індивідуальне та родове майбутнє людини. Зокрема, у відношенні етіології хвороб були відкриті важливі факти науками, що вивчали нервову систему та нервові хвороби людини. Віднайшли існування відношення між будовою нервової системи і нервово-психічними явищами. Зростає інтерес до психічних процесів, що складали вищі прояви органічного життя. Явища психічного життя стали предметом спостережень та практичного вивчення у школах, тюрмах та психіатричних лікарнях. Інтелектуальні можливості людини, яка мислить, отримали відповідність у свідомості, що найвищий орган життя, найдосконаліше знаряддя – це знаряддя думки і її діяльності, яке стало предметом наукового аналізу і гігієнічного спостереження з боку медичних наук [1; 5].

Отримані результати науково-практичної діяльності, які проходились на базі Вінницької психіатричної лікарні у таких галузях знань, як психіатрія, фізіологія, анатомія головного мозку, біологія, неврологія, дозволили об'єктивніше підійти до розуміння і дослідження психічних явищ, зокрема у вирішенні таких питань: вивчення норми функціонування психіки; використання в психологічних дослідженнях експериментальних методик, використання досягнень суміжних наукових дисциплін при інтерпретації отриманих даних. Все це одночасно послужило передумовою формування психологічної думки, сприяло підвищенню об'єктивності психологічних досліджень. Так, кінець XIX століття на Поділлі характеризується інтенсифікацією наукових досліджень у розвитку природничо-наукових основ психології як науки [5; 10].

Отже, кінець XIX – початок XX століть на Поділлі відзначається прагненням до об'єктивізації психічних станів, засто-

суванням фізіологічних методик, використанням літератури, розумінням емоційних проявів поведінки та зовнішніх проявів психічних розладів, яке виступає одним з тих факторів, що справило генеруючу дію на розвиток вітчизняної психологічної думки, а особливо на психологічне забезпечення психічного здоров'я населення Подільського регіону.

### Список використаних джерел

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А.Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – Т. 1. – 384 с.
2. Бойно-Родзевич Г. Г. Внебольничное попечение о душевнобольных на Украине / Г.Г. Бойно-Родзевич // Современная психоневрология. – 1928. – № 11. – С. 332-335.
3. Вороліс М.Г. Освітній та культурний розвиток Поділля в ХІХ ст. / М.Г. Вороліс, О. М. Вороліс // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Історія : зб. наук. праць. – Вінниця, 2002. – Вип. 4. – С. 40-42.
4. Врачебно-санитарная хроника Подольской губернии. – Каменец-Подольский, 1908-1915. – Вип. 1-6.
5. Клочко В.Л. Вінницька психоневрологічна лікарня ім. акад. О.І. Ющенка 1897-1997 : історичний нарис / В. Л. Клочко. – Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 1997. – 136 с.
6. Лекарев Л. Г. Развитие здравоохранения на Подолии / Л. Г. Лекарев // Очерки истории медицинской науки и здравоохранения на Украине. – К., 1954. – С. 151-169.
7. Мержеевский И.П. Об условиях, благоприятствующих развитию душевных и нервных болезней в России, и о мерах, направленных к их уменьшению / И.П. Мержеевский. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1887. – 25 с.
8. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: Монографія. – Хмельницький: Вид-во Національної академії ДПСУ, 2004. – 323 с.
9. Сербский В. Распознавание душевных болезней / В. Сербский. – М., 1906. – 48 с.
10. Ющенко А.И. Сущность душевных болезней и биолого-химические исследования их / А.И. Ющенко. – Петербург, 1912.

In the article maintenance of concept of psychical health is considered in the process of history of development of psychological knowledge

in Podillya at the end of the XIX – at the beginning of the XX century. The author determines pre-conditions of formation and development of psychological science in the given period, that is marked by a supervision, study and acquisition of naturally-scientific experience. The results of research and practice activity of medical personnel, that was conducted on the base of the psychiatric hospital in Vinnytsa are given, that assisted to bringing of considerable contributions to the lump sum of human knowledge.

**Keywords:** psychical health, Podillya, history of psychology, nervous illnesses, science, pose hospital help, psyche.

*Отримано: 15.10.2012 р.*

**УДК 159.923.2**

*Г.В.Чуйко, М.І.Комісарик*

## **ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ**

У статті зроблено спробу проаналізувати зміст понять «самоактуалізація» та «самореалізація» й емпірично виявити співвідношення рівня самоактуалізованості студентів з їх особистісними рисами. Отримані результати відображають теперішню ситуацію для опитаних: вони частково життєстійкі, намагаються самі вирішувати свої проблеми, достатньо емоційно стабільні, відкриті, комунікабельні та креативні, перебувають у процесі самоактуалізації, в основному – на середньому її рівні, проте це не може бути свідченням ні подальшого розвитку вказаних показників, ні абсолютної усвідомленості студентами як діагностованих у них особистісних характеристик, так і власне процесу і складових самоактуалізації.

**Ключові слова:** самоактуалізація, самореалізація, життєстійкість.

В статье сделана попытка проанализировать содержание понятий «самоактуализация» и «самореализация», а также эмпирически определить соотношение уровня самоактуализированности студентов с их личностными чертами. Полученные результаты отражают нынешнюю ситуацию для опрошенных: они частично жизнестойкие, пытаются сами решать свои проблемы, достаточно эмоционально стабильны, открытые, коммуникабельные и креативные, находятся в процессе самоактуализации, в основном – на среднем ее уровне, однако это не мо-

жет быть свидетельством ни дальнейшего развития указанных показателей, ни абсолютной осознанности студентами как диагностированных у них личностных характеристик, так и собственно процесса и составляющих самоактуализации.

**Ключевые слова:** самоактуализация, самореализация, жизнестойкость.

**Постановка проблеми.** Про те, що самоактуалізація стала проблематичною не лише з погляду можливості (ймовірності) її здійснення (за А.Маслоу, «реалії такі, що більшість цього не досягне» [8]) в сучасних непростих умовах, але й точки зору дослідження у психологічній науці, свідчить як повсюдне (і частіше – заради самого слова («красного слівця»)) його використання (як до ладу, так і всліпу), так і зростання числа досліджень даного феномена з часу його популяризації А.Маслоу в гуманістичній психології. До різних аспектів розгляду даного феномена у різний час зверталися К.Роджерс, В.Франкл, Г.Олпорт, С.Мадді, Д.О. Леонт'єв, Л.О. Коростильова, М.О. Вахрушина, М.Боднар, О.Бандура, О.І. Мотков і багато ін. Зокрема, згідно Л.О. Коростильової, «у найбільш загальному вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе у житті та повсякденній діяльності, пошук й утвердження свого власного шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування в кожен момент» [3, с.35]; це потреба і прагнення вдосконалення, реалізації людиною своїх сил і здібностей, ріст можливостей, якості своєї діяльності, в основі якої лежать вищі загальнолюдські цінності. І можлива вона лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного росту.

За А.Маслоу, з іменем якого традиційно пов'язується розвиток і аналіз даного поняття, самоактуалізація – це вроджена потреба особистості якнайповніше реалізувати свої потенціали; це досягнення найповнішої людяності та повноцінного розвитку – мета, по-справжньому гідна людини, проте нас насторожує, що далі Маслоу роз'яснює, що самоактуалізовані люди не лише володіють певними характеристиками, але й мають власні цінності та можуть транслювати їх іншим людям (середньостатистичним), бо лише такі цінності є справжніми. При цьому Маслоу, нестримний і наївний оптиміст, чи не понад усе бажаючи, щоб гуманістична психологія утвердилася як третя сила в психологічній науці, вважає, що природа людини виключно добра (у крайньому випадку – нейтральна), і навіть пояснює, що вона існує до «добра та зла» [7] (пригадується Біблійний сюжет: здається, така ситуація була ще до гріхопадіння Єви, коли вона від-



кусила яблуко з дерева пізнання добра та зла; то невже природа людини з тих пір не змінилася?). Пізніше вчений уточнить, що природа людини лише може бути доброю (а не є такою за суттю) за певних сприятливих обставин, але навіть вони «не приводять автоматично до домінування вищої мотивації та безмежного особистісного розвитку», бо й за таких обставин не всі рухаються в напрямку розвитку [6]. Зауважимо, що теорія Маслоу насправді постійно розвивалася й уточнювалася, проте, на погляд, суть її не змінювалася, зміни стосувалися переважно форми її вираження й окремих уточнень.

Відомо, що теорія Маслоу критикувалася ще за життя її автора. Цілком погоджуємося з думкою С.Мадді, що характеристики самоактуалізованої особистості Маслоу – це «список надто довгий і неоднорідний, щоб на його основі просто можна було скласти структуровану картину особистості, він абсолютно узгоджується із загальними поглядами Маслоу й у багатьох відношеннях схожий на опис повноцінно функціонуючої особистості, зроблений Роджерсом» [7]. Додамо, що Маслоу називає занадто багато характеристик самоактуалізованих особистостей саме тому, що його «вибірка» була настільки незначною (не репрезентативною), порівняно з генеральною сукупністю, а об'єкти, включені до неї, значно різнилися характеристиками «значень» (особистісними характеристиками) – можливо, якщо б вибірка була значно більшою, то деякі з характеристик самоактуалізованої особистості могли б зникнути як незначимі, інші (близькі за смыслом) – об'єднатися у фактори – і, на наш розсуд, були б представлені більш достовірні та змістовні, осмислені, систематизовані та структуровані дані. А так, складається враження, що, обравши для самоактуалізованих особистостей характеристики (біля п'ятнадцяти), автор прийняв їх не гіпотетично, з необхідністю перевірки та доведення, а як аксіому, й подальшої верифікації їх не проводить. У такому вигляді характеристики самоактуалізованої особистості проіснували й дотепер. А, з точки зору, власне, достовірності результату, чи можна робити висновок про генеральну сукупність, маючи лише ймовірнісні характеристики (максимум 3-5 % цієї сукупності). Відповідь очевидна.

До речі, Е.Шостром також досить критично ставиться до вибірки Маслоу, зауважуючи, що «багато з людей вибрані Маслоу як зразки особистостей, які самоактуалізуються, лише на основі їх досягнень на суспільних теренах. А в особистому житті у них все було не так блискуче» [4], додамо: як і з особистісними

характеристиками. Але, на нашу думку, це й закономірно: самоактуалізацію Маслоу розуміє як актуалізацію «Я», особистості.

Розуміння самоактуалізації як найповнішої реалізації людиною своїх індивідуальних здібностей, своєї природи, самовдосконалення, знаходимо ще у К.Гольдштейна, згідно якого: «організм керується тенденцією максимально повно актуалізувати закладені в нього можливості, здібності, свою «природу»» [4]. Саме у нього Маслоу запозичив дану ідею. Проте історія ідеї значно довша: її витoki можна відшукати у глибинній психології К.-Г. Юнга (ідея індивідуації як становлення самості, внутрішньої суті людини) й індивідуальній психології А.Адлера (ідея самовдосконалення особистості). Доречно зауважити, що історію феномена самоактуалізації можна й далі продовжувати у глибину століть.

Маслоу же, використовуючи ідею Гольдштейна, вочевидь не акцентував свою увагу на тому, що процес самоактуалізації може мати як позитивні, так і негативні наслідки для індивіда і що саме здібності організму визначають його потреби [2, с.22] (тобто, якщо кожна людина унікальна (як це визнає гуманістична психологія), то й потреби мають індивідуальний характер). А врахувавши, що природа людина практично завжди не така добра, як спочатку вважав Маслоу (до речі, пізніше він визнавав, що «досконалих людей немає... і щоб не переживати гірких розчарувань, ми повинні звільнитися від ілюзій відносно людської природи, повинні дивитися на неї тверезо» [8]), ми схильні погодитися з іншими психологами гуманістично-екзистенційного спрямування, що людині потрібна свобода для самоздійснення, яке по суті означає просто бути собою, справжнім і унікальним, та В.Франкла, зокрема, що призначення людини в світі – не самоактуалізація, а сенс життя, пов'язаний із реалізацією людиною своїх можливостей. Самоактуалізація ж – побічний, ненавмисний продукт здійснення сенсу; якщо ж її перетворити на самоціль, то вона буде суперечити трансцендентності людського існування і означатиме фрустрацію прагнення до сенсу. Вдумавшись, виявимо, що з Франклом можна погодитися не лише інтуїтивно, але й цілком логічно: якщо уявити, що самоактуалізація стає сенсом життя для людини, то постійне прагнення до росту та самовдосконалення (стати все краще і краще, реалізувати свої здібності та можливості все повніше та повніше (викликає асоціацію з народною казкою про вовка, який ловив рибку хвостом, примовляючи: «ловись рибка велика та велика»)) виявиться нічим іншим, ніж невротичним (патологічним) перфекціонізмом, який, як відомо,

ні до чого доброго не приведе (проти якого, до речі, застерігав і Маслоу). Людині, яка сенс життя вбачає у самоактуалізації, завжди, чого б вона не досягла, буде мало, їй здаватиметься, що самоактуалізація від неї «втікає» і є недосяжною; потенційні можливості нею не вважатимуться вичерпаними. За Д.О. Леонтьєвим, «Франкл говорить про необхідність постійного прийняття рішення про те, які з можливостей, потенцій заслуговують на реалізацію, про важкість вибору, який стоїть перед людиною із цієї причини, про перевагу належного над можливим» [4]; і ми цілком згодні з даною позицією.

Крім того, за Гольдштейном, оскільки люди мають різні внутрішні потенції, різними є і цілі та шляхи їх самореалізації [3, с.27]. При значному розриві між цілями та реаліями середовища організм вимушений відмовитися від окремих цілей і намагатися самоактуалізуватися на нижчому рівні; тобто можливість і ступінь самоактуалізації залежить від конкретної ситуації.

Варте уваги й зауваження вчених щодо егоцентризму процесу самоактуалізації: прагнення індивіда до неї може конфліктувати з інтересами інших людей і думками про спільну користь (благо); «теорії самоактуалізації по суті закривають очі на все, що відбувається поза індивідом, не враховуючи можливість зіткнення його інтересів з інтересами інших людей і соціальних спільностей» [5]. Зауважимо, що про трансценденцію самості (найповнішого розвитку індивіда) зазначав і К.Юнг. Отже, самоактуалізація виправдана лише настільки, наскільки людина має та реалізує сенс власного життя. Тому ми цілком поділяємо думку В.Франкла, та вважаємо за більш доречне використовувати не поняття самоактуалізації, а, швидше, «самоздійснення» (Ш.Бюллер), яке й бачиться остаточним результатом здійснення сенсу життя та самовиповнення людини. Але, якщо вона здійснила сенс свого життя, то й відбулося самоздійснення. А мужність жити, за Франклом, нести свій хрест, і визначає, наскільки людина здійснилася як людина. До речі, в гуманістичній психології поступово посилюється ідея відповідальності людини за обраний життєвий шлях, здійснення свого покликання.

Порівнюючи розуміння К.Роджерсом і К.Гольдштейном поняття «самоактуалізація», Д.О. Леонтьєв зауважує, що, згідно Роджерса, «з формуванням і розвитком особистості (self), вона також прагне актуалізувати себе, і нерідко спрямована актуалізація організму і актуалізація особистості виявляються різними чи навіть протилежними (неконгруентними), що стає, зазвичай, причиною конфлікту і, врешті-решт, неврозу» [4]. І хоча багато

вчених вважають дану позицію найбільш вразливим місцем в теорії Роджерса, нам представляється, що все може бути і з точністю до навпаки: це розуміння того, що прагнення бути собою (таким, як є по суті, реалізувавши самість) може закономірно конфліктувати з бажанням людини реалізувати свої особистісні характеристики – бути таким, яким тебе хочуть бачити інші. Крім того, за Роджерсом, якщо тенденція ядра особистості актуалізувати потенційні можливості зустрічається значимими іншими з безумовною позитивною увагою, тоді у людини проявляться периферичні характеристики повноцінно функціонуючого типу. І навпаки, якщо тенденція ядра буде зустрінуто умовною позитивною увагою, з'являться умови, цінності й інші ознаки дезадаптованості [7].

На мою думку, вже К.Роджерс спростовує окремі ідеї А.Маслоу, розвиваючи переважно не теорію особистості, а клієнт-центровану психотерапію, яка «базувалася на прагненні людини до росту та звільненні людини й відновленні її нормального розвитку в напрямку самореалізації; здатну в кінцевому результаті повернути людину на шлях самореалізації; тверезо зауважуючи, що «кожний організм має вроджену тенденцію до розвитку своїх оптимальних можливостей так довго, скільки він перебуває в оптимальному середовищі» [2, с.22], – отже, самореалізація стосується лише оптимальних (найліпших) можливостей (здібностей), причому відбуватиметься вона, коли навколишнє середовище (ойкумена) стане оптимальним саме для самоздійснення людини.

Варто зауважити, що й Е.Шостром розробив систему психотерапії через актуалізацію, складовою якої є формування у клієнтів «поряд з прагненням до актуалізації здатності змиритися зі своїми слабкостями, обмеженістю та недорозвиненістю в окремих сферах життєдіяльності [4].

Розмежовуючи процеси самоактуалізації і самореалізації, Л.О. Коростильова стверджує, що перший з них здійснюється переважно у внутрішньому плані особистості, тоді як самореалізація – у зовнішньому, хоча за суттю вони не відрізняються. На думку ж Д.О. Леонтьєва, хоча поняття «самоактуалізація» і «самореалізація» використовуються як синонімічні, їх значення варто розмежувати: поняття самореалізації значно ширше і означає процеси особистісного розвитку і трансляції особистістю свого змісту іншим людям і культурі через творчі та комунікативні процеси. Поняття самоактуалізації, навпаки, представляє собою конкретну теоретичну трактовку розвитку і самореалізації осо-

бистості, яка склалася в гуманістичній психології, що передбачає наявність вродженого потенціалу специфічно людських властивостей і характеристик, який повинен за сприятливих умов розвитку розгортатися, переходячи з потенційної на актуальну форму [5]. Влучним є зауваження Леонтєва, що переклад поняття «self-actualization» як «актуалізація Я» був би більш точним і адекватним, оскільки саме в такому руслі воно витлумачується теоретиками гуманістичної психології.

З метою проаналізувати особливості самоактуалізації студентів і виявити, чи пов'язана вона із життестійкістю й іншими особистісними характеристиками нами проводилося емпіричне дослідження, у якому використовувалися такі методики: тест САТ Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, М.В. Загіка та М.В. Кроз; FPI, адаптований А.О. Криловим і Т.І. Ронгінським; коротка форма методики Е.Шотрома та тест життестійкості С.Мадді, в адаптації Д.О. Леонтєва та О.І. Рассказової. Вибірка складала 24 студенти-психологи; вік опитаних – 19-20 років.

Аналіз результатів за Фрайбурзьким опитувальником свідчить, що лише у 17,36 % випадків особистісні риси, що визначаються даним опитувальником, у досліджуваній групі не проявляються на значимому рівні; причому низькі прояви різних рис повторюються у 58,33 % студентів, однак лише у 12,5 % з них відсутні високі прояви за усіма показниками методики. За середніми показниками, найбільше значення виявляє показник «відкритості» – 74,53 % від максимального значення показника; дещо відстають у прояві ще дві особистісні риси: «врівноваженість» і «комунікабельність» (60,6 % і 60 % відповідно). Тобто, студенти-психологи прагнуть довірливо-відвертих стосунків з навколишніми при високому рівні самокритичності; стійкі до дії стрес-факторів; бажають спілкування та готові до нього. Найменше значення виявляють прояви невротичності (35,65 %) й емоційної лабільності (40,64 %). Отже, опитані емоційно стабільні й без серйозних психоемоційних порушень.

Аналіз даних за методикою САТ показує, що усі її показники в опитаних виражені переважно на середньому рівні, особливо це стосується показників підтримки, синергії та пізнання, де в усіх студентів середній рівень, та показників цінностей і гнучкості поведінки (блоку цінностей), де у 87,5 % та 83,33 % опитаних відповідно виявлений середній рівень прояву показників (у решти – високий); у даному аспекті від інших дещо відрізняються показники самоповаги: по 45,83 % опитаних визначили середній

та високий рівні самоповаги; творчості – 50 % студентів виявили середній рівень, ще у 41,67 % – низький рівень прояву показника. Можна констатувати, що опитані перебувають на шляху до самоактуалізації, досягли переважно її середнього рівня за більшістю показників, серед яких передують відповідні цінності, гнучкість поведінки та самоповага, а дещо відстає – творчість. Проте даний висновок не містить прогностичного аспекту: середній рівень самоактуалізованості студентів не свідчить про можливість їх подальшої самоактуалізації.

За методикою Е.Шострома, середній показник – 43,5 балів – відповідає середньому рівню самоактуалізованості опитаних, причому з тенденцією до вищого. Лише у 12,5 % студентів виявлений високий рівень самоактуалізації, у решти – середній, що цілком узгоджується з результатами методики САТ.

Тест життєстійкості виявляє певний спосіб поведінки у стресовій ситуації, коли людина шукає підтримку в близьких і сама готова її надати, коли вона не уникає ситуації та впливу на її перебіг, вірить, що вона сприятиме росту і розвитку, а не стане загрозою її благополуччю. У таких людей наявні три установки щодо стресу: втягнутість (commitment – зобов'язання, обов'язковість, прихильність) – навіть у складній ситуації ліпше брати участь у тому, що відбувається, ніж пасивно спостерігати (протилежним є відчуженість); контроль – можливість вплинути на події, або прийняти їх, змінивши своє сприйняття ситуації (протилежне – безпомічність); прийняття ризику (вибір) – отримати ситуаційно-цінний життєвий досвід (протилежне – відчуття загрози). Ці установки реалізуються у відповідній поведінці: розумінні, що проблему треба вирішити, певних когнітивних і поведінкових кроках; усвідомленні отриманого досвіду для подальшого розвитку особистості [1].

За тестом життєстійкості опитані продемонстрували такі дані:

- середня найбільша за показником «втягнутості» – 61,57 % максимального значення, і найменша за показником «прийняття ризику» – 48,77 %, проте, це не набагато менше від показника контролю – 52,08 %; що в усіх випадках відповідає середньому рівню прояву;
- середнє значення загального показника життєстійкості – 72,81 балів – також відповідає середньому значенню даного показника; у 25 % студентів проявляється низький, у 16,67 % – високий, і у більшості опитаних – 58,33 % – середній рівень життєстійкості;

- усі показники методики у більшості опитаних проявляються на середньому рівні, зокрема: «втягнутість» – у 62,5 %; «контроль» – у 75 %; «прийняття ризику» – в 66,67 %; однак лише за показником «контролю» прояви високого рівня якості у досліджуваній групі відсутні. Отже, життєстійкість студентів розвинена об'єктивно недостатньо, що може проявитися зі зміною ситуації.

Проведений нами кореляційний аналіз показав існування статистично значимих зв'язків між показниками «методики життєстійкості» та «характеристиками самоактуалізованої особистості»; зокрема, сильний кореляційний зв'язок наявний між показником втягнутості та: цінностями ( $r = 0,78$ ), самоповагою ( $r = 0,78$ ) і самоприйняттям ( $r = 0,73$ ), тобто опитані, які розділяють цінності самоактуалізації, здатні приймати себе і цінувати такими, якими вони є, намагаються активно вирішувати складні ситуації; методика FPI як з параметрами життєстійкості, так і SAT, пов'язана, навпаки, негативним кореляційним зв'язком, причому сильний зв'язок FPI з усіма показниками «життєстійкості» ( $r$  в межах [ $r = -0,9$  (з показником «депресивності»);  $r = -0,69$  (з показниками «сором'язливості» й «емоційної лабільності»)]) та багатьма параметрами самоактуалізованості, зокрема, зі шкалами підтримки та цінностей ( $r = -0,78$ ;  $r = -0,70$  та  $r = -0,72$ ;  $r = -0,70$ ) – показники «невротичності» та «сором'язливості»; зі шкалами самоповаги та самосприйняття ( $r = -0,73$ ;  $r = -0,76$  та  $r = -0,76$ ;  $r = -0,70$ ) – «депресивність» і «дратівливість» опитаних; виключення становить лише показник «комунікабельності», який позитивно корелює з такими рисами самоактуалізованої людини, як креативність і творче пізнання дійсності ( $r = 0,55$ ;  $r = 0,49$ ).

**Висновки.** Отримані результати відображають теперішню ситуацію для опитаних: вони частково життєстійкі, намагаються самі вирішувати свої проблеми, достатньо емоційно стабільні, відкриті, комунікабельні та креативні, перебувають у процесі самоактуалізації, в основному – на середньому її рівні, проте це не може бути свідченням ані подальшого розвитку вказаних показників, ані абсолютної усвідомленості студентами як діагностованих у них особистісних характеристик, так і власне процесу та складових самоактуалізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Гуляс І.А. Екзистенційна психологія / І.А. Гуляс, Г.В. Чуйко. – Чернівці, 2010. – 444 с.



2. Дмитренко А.К. Основы гуманистичної психології / А.К. Дмитренко, Г.В. Чуйко. – Чернівці : Прут, 2002. – 268 с.
3. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылёва. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
4. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как ... Истоки теории самоактуализации: [электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев / Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-964.html>. – Название с экрана.
5. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как ... Ответы критику, самокритика и эволюция воззрений Маслоу: [электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-973.html>. – Название с экрана.
6. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ: [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-963.html>. – Название с экрана.
7. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ: [Электронный ресурс] / С.Мадди. – СПб. : Речь, 2002 / Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/maddi01/txt31.htm>. – Название с экрана.
8. Маслоу А. Дальние рубежи развития человека: [Электронный ресурс] / А.Маслоу. – М. : Смысл, 1999 / Режим доступа : [www.fidel-kastro.ru/psihology/maslow/maslow1.htm](http://www.fidel-kastro.ru/psihology/maslow/maslow1.htm). – Название с экрана.

The article an attempt to analyze the content of self-actualization and self-realization and to study empirically the connection of self-actualizations level of student's with their personalities traits. These results reflect the current situation for the respondents: they partially viable, try to solve their problems themselves, rather emotionally stable, open, sociable and creative, are in the process of self-actualization, mostly – on average level, but this cfn neither be the indicative of further development of these indicators, nor of the no absolute awareness of students of their diagnosed personality characteristics, actual process or components of self-actualization.

**Key words:** self-actualization, self-realization, hardiness.

*Отримано: 11.09.2012 р.*

## **Постнекласична і традиційна парадигми отроцтва: обмеження та перспективи в контексті становлення плюралістичної методології пізнання**

Стаття присвячена обґрунтуванню нового розуміння сутності отроцтва як вікового періоду. В контексті цієї проблеми розглянуто перспективи використання потенціалу плюралістичної методології пізнання, постнекласичної парадигми та зміни «методологічних лінз» (за Т.Куном). Проаналізовано особливості сучасного типу отроцтва. Встановлено, що використання потенціалу методологічного плюралізму дозволить нівелювати обмеженість традиційної парадигмальної моделі та реально наблизити психологію отроцтва до запитів сучасної практики за рахунок розширення світогляду і дослідницького простору, внутрішньої і зовнішньої інтеграції, можливостей використання досягнень зарубіжних учених на основі творчого переосмислення, адаптації та інтеграції із змістовно цінними вітчизняними підходами у вивченні отроцтва як об'єкта дослідження.

**Ключові слова:** плюралістична методологія, традиційна парадигма отроцтва, постнекласична парадигма, підлітково-юнацький період (11-20 р.р.), культуротворча функція отроцтва.

Статья посвящена обоснованию нового понимания сущности отрочества как возрастного периода. В контексте этой проблемы рассмотрены перспективы использования потенциала плюралистической методологии познания, постнеклассической парадигмы и смены «методологических линз» (по Т.Куну). Проанализированы особенности современного типа отрочества. Установлено, что использование потенциала методологического плюрализма позволит нивелировать ограниченность традиционной парадигмальной модели и реально приблизит психологию отрочества к запросам современной практики за счет расширения мировоззрения и исследовательского пространства, внутренней и внешней интеграции, возможностей использования достижений зарубежных ученых на основе творческого переосмысления, адаптации и интеграции с содержательно ценными отечественными подходами в изучении отрочества как объекта исследования.

**Ключевые слова:** плюралистическая методология, традиционная парадигма отрочества, постнеклассическая парадигма, подростково-юношеский период (11-20 лет), культуротворческая функция отрочества.

**Постановка проблеми.** В умовах методологічної невизначеності сучасна психологія активно засвоює та асимілює різні підходи і активно взаємодіє з філософією науки. Значущість обговорення сучасної методологічної ситуації у психології, зокрема, можливості інтеграції різних підходів, подолання методологічної кризи, перспектив плюралістичної та постнекласичної методології пізнання легко усвідомлюється. Але поряд з цим є інший аспект проблеми: розв'язання багатьох теоретико-методологічних та практичних задач психології і, зокрема, проблеми сучасного отроцтва, неможливе поза подоланням обмеженості традиційної соціально-історичної парадигми, що передбачає виявлення методологічного потенціалу нових підходів та парадигм.

**Аналіз основних досліджень.** Як відомо, у радянський період у вітчизняній психології сформувалися дві розгорнуті фундаментальні концепції — культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і теорія діяльності, які визначали методологічні засади розвитку вікової психології як галузі наукового пізнання. Протягом десятиліть вони були ключовими парадигмами вітчизняної психології, в межах яких сформувалися традиційні схеми інтерпретації дорослішання та розвитку особистості у дитинстві (від народження до молодшого шкільного віку), підлітковому та юнацькому віці (період отроцтва 11-21 рр., який ми розглядаємо у нашому дослідженні як цілісний об'єкт дослідження у відповідності з поглядами Е. Еріксона, Ф. Райса, Г. Крайга, Д. Бокум, Е. Шпрангера, М. Кле та ін. ).

Нагадаємо, що поняття «парадигма» було запропоновано Т. Куном і у загальному вигляді означає «визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковій спільноті модель постановки проблем та їх розв'язання» [4, с.17]. Однак, Т. Кун показав у своїх роботах, що парадигма в науці не зводиться до загальноневизнаного «взірцевого» досягнення. Вона визначає межі, методи і стандарти наукового дослідження, організацію та зміст підготовки наукових кадрів, задає межі та професійні норми наукового співтовариства тощо. Т. Кун розглядав парадигму як свого роду наріжний камінь того, що він називав «нормальною наукою». З його точки зору, термін «нормальна наука» означає дослідження, яке міцно спирається на одне або декілька минулих наукових досягнень, які впродовж певного часу визнаються науковим співтовариством як основа для його подальшої діяльності» [4, с.34]. При цьому, як зазначав сам Т. Кун, «складається враження, начебто природу намагаються «втиснути» в

парадигму, як в заздалегідь сколочену і доволі тісну коробку. Мета нормальної науки аж ніяк не вимагає передбачення нових видів явищ: явища, які не можна втиснути у цю коробку, часто, по суті, взагалі випускаються з уваги. Вчені у руслі нормальної науки не ставлять собі за мету створення нових теорій, зазвичай, до того ж вони нетерпимі до створення таких теорій іншими. Навпаки, дослідження в нормальній науці спрямоване на розробку тих явищ і теорій, існування яких парадигма свідомо передбачає» [4, с.50-51].

Теорія розвитку наукового пізнання Т.Куна дозволяє глибше зрозуміти сутність і зміст процесів, які відбувалися у вітчизняній психології отроцтва, яка розвивалася саме у парадигмальній логіці. Зазначимо, що такі відомі критики поглядів Т.Куна, як І.Лакатес, К.Поппер, П. Фейерабанд, не заперечували реальність розглянутих їм феноменів, але акцентували увагу на тому, що описана в його працях схема розвитку наукового пізнання не є ані універсальною, ані оптимальною.

Предметний аналіз двох ключових парадигм психології радянського періоду неможливий поза (чергової, не першої і не останньої) констатацію факту формування культурно-історичної та діяльнісної парадигм в умовах неподільного панування «єдино наукової марксистсько-ленінської методології». Фактично мова йде про ідеологічне замовлення, що не просто вплинуло, але і, через відомі причини, багато в чому визначило зміст, методологічну базу, особливості дослідницької практики в межах традиційної парадигми отроцтва.

Поза сумнівом культурно-історичний і діяльнісний підходи є абсолютно евристичними фундаментальними концепціями, які мають потужний пояснювальний потенціал та повністю відповідають визначенню наукової парадигми, запропонованому Т. Куном, але розглянуті вище зовнішні чинники не могли не позначитися на поглядах і працях їх засновників, не говорячи вже про інтерпретації і реінтерпретації цих концепцій в контексті прикладних досліджень та реальної соціальної практики. Ідеологічний вплив призводив до нівелювання найбільш вагомих наукових досягнень та найбільш евристичних ідей видатних учених, які можливі в рамках «нормальної науки» (в цьому Т. Кун і К. Поппер сходяться). Наприклад, ряд фундаментальних ідей Л.С. Виготського (про розвиток особистості в процесі розв'язання вікових криз, фактичне визнання суб'єктності дитини в рамках соціальної ситуації розвитку тощо), не отримали вичерпного аналізу в його працях та були пізніше суттєво трансформова-

ні. Подібні тенденції, пов'язані з деформаціями у трактуванні взаємозв'язку свідомості та діяльності, принципу суб'єктності, абсолютизацією провідної діяльності та її ролі у розвитку особистості відбувалися і в межах діяльнісного підходу.

Культурно-історичний та діяльнісний підходи поступово інтегрувалися в систему усталених поглядів на чинники, механізми розвитку та зміст отроцтва, яка протягом тривалого часу визначала категоріальну, методологічну, феноменологічну і праксеологічну логіку дослідження отроцтва як етапу вікового розвитку. Основним напрямком дослідження був аналіз різноманітних впливів культури (соціуму) на формування «інституту» отроцтва.

Серед основних положень традиційної парадигми отроцтва можна назвати: трактування його змісту як репродукування соціокультурного досвіду, орієнтованість на нормативний взірєць, інтерпретація отроцтва як періоду засвоєння «готових» сенсів діяльності дорослих людей, теоретична констатація наявного місця та розвитку підлітка всередині вже сформованих соціальних систем тощо. Реальне залежне положення отроцтва у системі суспільних стосунків (з поступкою визнання його маргінальності) дозволяло інтерпретувати специфіку отроцтва начебто ззовні – образом майбутньої дорослості як ідеальної форми (Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв та ін.). Соціальна цінність отроцтва визначалася, таким чином, ззовні – цінністю іншого, більш високого порядку. В результаті конструювався образ, який розглядався у ракурсі протиставлення світу дорослих та світу отроцтва (конфліктність, кризовість як перехід від недосконалої до ідеальної форми).

У сучасній психології (С.Д. Максименко, В.Т. Кудрявцев, В.А. Петровський та ін.) все частіше звучить думка про те, що існуюча практика розкривати «соціальність» лише в аспекті присвоєння має бути переосмислена. Соціальність, яка специфічно людський початок в людині, визначається не стільки його здатністю до наочіння (накопичення людського досвіду), скільки його здатністю творити і спрямовано транслювати інновації власного досвіду іншим індивідам.

**Формулювання мети.** Методологічна обмеженість (іноді навіть дискредитація) у сучасних умовах традиційної парадигми отроцтва стає все очевиднішою. Є вагомий підстави стверджувати, що, попри евристичність та теоретичну значущість багатьох положень, вона не відповідає культурно-історичному сенсу і психологічним особливостям сучасного типу отроцтва, який інтенсив-

но формується у XXI столітті на наших очах в умовах стрімких трансформаційних процесів у суспільстві. Сьогодні психологія оперує практично безмежним емпіричним матеріалом, пояснення якого у межах традиційної парадигми не додає нового розуміння сутності та змісту цього періоду. Використання нових парадигмальних підходів може додати у загальну «формулу» аналізу отроцтва той «коефіцієнт», який дозволить з нових позицій інтерпретувати всю різноманітність емпіричних фактів та підходів до його вивчення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В епоху «розриву культури» (Б.Л. Пастернак) онтологія радикальних культурно-цивілізаційних зрушень у світі на гносеологічному рівні була наповнена різноманітними «методологічними поворотами», такими як антропологічний, лінгвістичний, історичний, культурологічний, наратологічний, постмодерністський. В них та у нових духовних течіях XX ст. (футуризм, акмеїзм, символізм та ін.) втілюється новий світ: багатовимірний, гетерогенний, мозаїчний, багатогранний. Події у ньому можуть бути розглянуті не тільки через причинно-наслідкові детерміністичні зв'язки, але і через зв'язки смислові, синхроністичні (Е.А. Азроянц, А.С. Харитонов, Л.А. Шелепін, 1999), енергетичні, структурні (А.В. Лаврухін, 2001; Р. Харре, 1995). Не випадкові у XX в. популярність теорії самоорганізації І.Р. Пригожина, народження літературного жанру фентезі, (У. ле Гуїн, Р. Желязни, М. Муркок, Young, 1995), поява психологічних концепцій конструкціонізму (П. Бергер, Т. Лукман, 1995; К.Дж. Джерджен, 1995), активне засвоєння мультиметодологічного, герменевтичного, нарратологічного, деконструктивістського підходів (N.J. Fax, 1994; A. Hepburn, 1999; L. Holzman, 1999; J. Gemin, 1999; D.J. Larsen, 1999; P. Richer, 1994; B.N. Steenbarger, 1993).

Наприкінці XX ст. інтелектуальний світ став більш рефлексивним та толерантним. У психології виникли теорії множинної особистості, а в методології – ідеї лібералізму та «системного плюралізму». Нормою наукової дискусії стали толерантність та усвідомлення взаємодоповнюваності різних пізнавальних «логік».

Відображенням означених тенденцій стала методологічна ситуація у сучасній психології, що за різними оцінками характеризується як «кризова», дихотомічна, позапарадигмальна тощо. Деякі автори говорять про характерну для психології як «ненормальної» (у «кунівському» розумінні) науки множинність методологічних підходів, і відповідно, засобів методологічного аналізу [3; 6], деякі – акцентують увагу на можливостях по-

стнекласичної парадигми [2]. Різні аспекти аналізу нової методологічної ситуації у сучасній психології представлено у працях українських (Г.О. Балл, В.В. Рибалка, З.Г. Кісарчук, С.Д. Максименко, В.О. Семіченко, Н.В. Чепелева та ін.) та російських (В.М. Аллахвердов, О.Г. Асмолов, Ф.Ю. Василюк, А.О. Деркач, В.О. Ільїн, В.Т. Кудрявцев, Т.В. Корнілова, М.С. Гусельцева, С.Д. Смірнов, А.В. Юревич та ін.) психологів.

М.С. Гусельцева наголошує, що в методології сучасних досліджень, з однієї сторони, збільшується роль аналізу ситуативного соціокультурного контексту в становленні психологічних конструктів (наприклад, ідентичності), а з іншої сторони, спостерігається постнекласична тенденція розмивання дисциплінарних меж і перехід до проблемно-орієнтованого дослідження[1]. Т.В. Корнілова та С.Д. Смирнов фіксують увагу на методологічному плюралізмі (поліпарадигмальності) як методологічній позиції сучасної науки, яка не може, як вважає А.В. Юревич (2000), базуватися на єдиній психологічній теорії на основі поєднання принципово різних предметів за рахунок «комплексних міжрівневих переходів». Множинність інтерпретацій стає основою методологічного плюралізму як системи поглядів, згідно якої адекватність тих чи інших засобів психологічного аналізу може бути виявлена тільки в процесі методологічного експерименту [3; 6].

На думку багатьох дослідників (М.С. Гусельцева, А.Л. Журавльов та ін.) сучасним методологічним викликом для психології стає епоха постмодернізму [2] – «глобальний стан цивілізації останніх десятиліть», сукупність «культурних настроїв та філософських тенденцій», пов'язаних з переживанням завершеності певного культурологічного етапу розвитку, «вступу до періоду еволюційної кризи» (І.С. Скоропанова, 2001). У вузькому розумінні постмодернізм трактується як нова культурна епоха, тенденція дослідження глобалізації ((Л.Т. Іонін, 2000), гетерогенність життєвих контекстів, перехід до інформаційного стану світу (S. Kvale, 1994), образ та стиль життя, притаманний суспільствам, які завершили стадію модернізації (postmodern society) (Т.Х. Керімов, 1998). Безпосередньо психологія зустрілася з постмодерністським дискурсом в якості радикального конструкціонізму соціальної психології, у системній терапії, в деяких напрямках культурної психології. Для психології отроцтва постмодернізм є потенційним проблемним полем, оскільки втілює настанову на індивідуальність, варіативність, контекстуальність, вивільнення творчої активності на тлі відмови від створення універсальних схем.



Постнекласична раціональність, яка розвивається у соціокультурному контексті постмодерністської культури та інформаційного суспільства, передбачає відкритість знання новому досвіду, міждисциплінарний дискурс, установку на комунікативність та «зв'язок всього з усім». Застосування постнекласичної парадигми у психологічних дослідженнях отроцтва дозволяє розглядати його як феномен у соціально-історичному та культурному контекстах. При цьому особистість розглядається як творець, автор власного життя, як активний суб'єкт, який постійно стверджує своє «Я» у природному, соціальному та культурному контекстах – у процесі особистісного самоконструювання, що є «лакмусовим» та сенситивним для зазначеного періоду явищем.

Починаючи з 1990-х років, нові постнекласичні принципи організації наукового знання втілюються в екзистенційній і культурно-історичній парадигмах, що супроводжується переходом від позитивістського стилю мислення до герменевтичного і культурно-аналітичного. Майбутнє психології, на думку сучасних методологів науки, за соціокультурними і постмодерністськими дослідженнями (М.С. Гусельцева, 2004, Keller, Greenfield, 2000). До недоліків гуманістичної психології відноситься ігнорування нею соціокультурних і локальних контекстів розвитку [8]. М.С. Гусельцева вважає, що поєднання традицій гуманістичної (постмодерн) і культурно-історичної психології може стати контекстом, що спонукає методологічне перетворення всієї психологічної науки [1].

Теорія самоорганізації, постмодернізм, історія повсякденності,— всі ці напрямки ХХ ст. підготували для психології методологічний переворот: зсув інтересу від універсальних законів до унікальних подій, від загальних схем дослідження – до часткового аналізу та множинності інтерпретацій, від «об'єктивізму» – до «культурної аналітики».

Узагальнення сучасної методологічної ситуації у психології дозволяє побачити тенденцію до реалізації основних ідей і принципів ліберальної теорії пізнання П. Фейєрабенда. Перш за все, необхідність використання в сучасних умовах плюралістичної методології (методології дослідницьких програм), що не вимагає усунення теорій, позбавлених емпіричної підтримки (індуктивістський підхід Т. Куна) або що не володіють додатковим емпіричним змістом після порівняння з їх попередницями (фальсифікаційний підхід К.Поппера).

З точки зору плюралістичної методології, «пізнання... не є переліком несуперечливих теорій..., ...а швидше є океаном вза-

емно несумісних (мабуть навіть принципово не порівнюваних) альтернатив..., які спонукають одна одну до більш ретельної розробки; завдяки цьому процесу конкуренції всі вони роблять свій внесок у розвиток нашої свідомості [7, с.36].

На наш погляд, плюралістична методологія пізнання адекватна сучасному етапу розвитку вікової психології і здатна вирішити задачі, які постають перед культурно-психологічним дослідженням отроцтва як предмета комплексного вивчення. Вивчення соціокультурного контексту розвитку та реконструкція життєвого світу особистості у цей період потребує звернення до історико-еволюційних, культурно-аналітичних, постнекласичних досліджень, а, отже, потребує інтеграції та виваженого використання потенціалу різних підходів та парадигм: історико-еволюційного (О.Г. Асмолов), психосоціального (В.О. Ільїн), культуродігмального (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, А.О. Деркач), культурно-діалогічного (Г.О. Балл, В.О. Медінцев), феноменологічного та герменевтичного (А.В. Юревич, Н.В. Чепелева) тощо. По суті, йдеться про становлення нової плюралістичної моделі пізнання отроцтва, яку, на наш погляд, правомірно розглядати як реальну альтернативу традиційній парадигмальній моделі.

Актуальність цього процесу зумовлена унікальністю сучасної цивілізації, яка, на відміну від традиційних (постфігуративних, за визначенням М.Мід), культур вже не може озброїти отроцтво як вікову групу готовою системою спеціалізованих умінь і знань, необхідних для повноцінної адаптації та соціалізації. В умовах розгортання інформаційних, постмодерністських культур принциповим чином змінюється і сутність періоду отроцтва, яке поступово виділяється на правах продуктивного джерела суспільного розвитку та яке в умовах системних змін та трансформації ментальності на пострадянському просторі здійснює все більший внесок у буття суспільства як культурного цілого.

Аналіз та узагальнення різних методологічних підходів дозволяє поставити проблему їх «відповідності» та пояснювального потенціалу стосовно проблематики отроцтва як носія унікальних суспільно-історичних потенцій в сучасних соціокультурних умовах. Завданням є розробка на їх основі адекватного розуміння сутності отроцтва, яке враховувало б його амбівалентність та маргінальність з точки зору не тільки руйнівних, але й творчо продуктивних функцій. В результаті має підвищитися значущість розгляду не тільки актуальних, але й можливих характеристик отроцтва, його потенційності в цілому як джерела саморозвитку родової культури.

У концепції Т.Куна була висловлена ідея про «лінзи» (свого роду функціональні органи світосприймання), за допомогою яких учені дивляться на світ. Якщо поглянути на методологію як на систему «лінз», які ми мимоволі міняємо від епохи до епохи, то побачимо, що сучасна європейська наукова (ширше – розумова) культура дозріла для набуття довольного контролю над цим процесом. Для ученого стає звичним завдяки впливу герменевтики, теорій мови (С.Фіш, Ж.Дерріда) та в цілому постструктуралізму (з його положенням про те, що увесь світ – це текст) з метою більш продуктивного розуміння міняти ці «лінзи» при роботі з різними текстами.

Для нового погляду на сутність отроцтва як «психологічного індикатора», який реєструє та потенційно стимулює культурні зрушення у суспільстві, необхідно здійснити процедуру «феноменологічної редукції» (Т.Кун), змінити «методологічні лінзи» наукового сприйняття. Йдеться про необхідність звільнити свою свідомість від шаблонів, установок та усталених теорій, відкрити її новому досвіду, подолати усталені установки сприймання отроцтва як об'єкта соціалізації, уявити можливість розглянути феномен отроцтва як культурно-історичний, а особистість підлітка — соціально-психологічний текст, а їх дослідження — як процес читання. Техніка, яку ми вже засвоїли, не придатна, і тому повинна вибудовуватися в самому процесі читання. Це створює ситуацію, коли продуктивність прочитання (пояснення, прогнозування, інтерпретації) суттєво залежить від ефективності вибору «методологічних лінз», які відповідають онтологічній сутнісній природі періоду отроцтва як явища світової культури.

Сьогодні у всіх частинах світу, об'єднаних електронною комунікативною мережею, у підлітків та юнаків виникає спільність такого досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших поколінь. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті молоді повторення свого безпрецедентного досвіду змін ХХ ст. Цей розрив між поколіннями абсолютно новий, він є глобальним і всезагальним. Можна у зв'язку з унікальністю сучасної соціокультурної ситуації говорити про феномени «психосоціальної акселерації» та «префігуративного схоплення» ще не відомого майбутнього молоддю.

Звертає на себе увагу швидке пристосування підлітково-юнацької свідомості до змін соціального середовища, наприклад, прийняття ідей прав дитини, генної інженерії, сурогатного материнства, «штучного інтелекту», трансформації гендерних

ролей, розповсюдження «комп'ютерної картини світу», своєрідний космополітизм тощо. Ця динамічність змін свідомості як особливість даної соціально-демографічної групи, підтверджується дослідженнями останніх років. Підлітки змінюються швидше, ніж уявлення про них, а отже, необхідні оперативні сучасні дослідження цієї групи в контексті нового бачення її ролі та значення у розвитку суспільства.

Накопичення опосередкованого досвіду цієї вікової групи відбувається, з однієї сторони, в умовах ослаблення залежності змісту соціального досвіду від місця, що займає людина у суспільстві, з іншої – в умовах постійного залучення в об'єктивно створювану суспільством ситуацію вибору в умовах плюралізації стилів життя, зміни у картинах світу, зростання розмаїтості життєдіяльності, інформатизації в умовах сучасних цивілізаційно-культурних зрушень тощо. В результаті підвищується значущість розгляду не тільки актуальних, але й можливих характеристик буття особистості, потенційності характеристик отроцтва в цілому як складових механізмів соціалізації, ідентифікації, реконструкції суб'єктивності.

Еволюційно-історичну потенційність отроцтва можна побачити в тому, що молодь виступає в ролі неадаптивних елементів в культурі, які характеризуються пасіонарністю та володіють надлишковою культурно-психічною енергією, яка спонукає та дозволяє змінювати традиційний та усталений розпорядок дій в світі. Отроцтво як носій динамічних змін, екстремальних ситуацій, флуктуацій, нестійкості, кризовості, конфліктності, маргінальності, як істотних характеристик віку, «пропонує» суспільству, що стрімко розвивається, «надлишкові неадаптивні елементи», еволюційний сенс який полягає у виробленні варіативних шляхів культурного розвитку (В.Т. Кудрявцев, О.Г. Асмолов). В.О. Ільїн (2009) пропонує поняття «дитяча вітальність», що містить в своїй основі «потенціал руйнування» молоддю тих соціальних норм, що існують, і продукування нових соціальних норм та називає його механізмом творчого руйнування.

Ф. Гваттари і Ж. Делез вивчали та інтерпретували маргіналів як носіїв творчої активності (І.С. Скоропанова, 2001). О.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева запропонували типологію неадаптивних особистостей як чинника еволюції соціокультурних систем вважаючи, що, відстоюючи свою індивідуальність, людина виступає як неадаптант (2008). Ю.М. Лотман стверджував, що істотно нові віяння в культурі виникають в елітній або маргінальній групі (так, Ю.М. Лотман увів поняття «лабораторія життя» – мале

співтовариство людей, неформальне об'єднання, в якому відбувається створення інших культурних цінностей [5]) і лише згодом нова культурна епоха стає масовим явищем. Досить часто як така «лабораторія життя» виступає окрема молодіжна субкультура.

Отже, важливим є визнання того, що з культурно-історичної точки зору кризовість і маргінальність є не тільки руйнівною стосовно ідентичності та системи суспільних стосунків, а можуть виконувати творчо продуктивну, культуротворчу функцію, виступати в якості механізму універсалізації родових здатностей людства. Виходячи з цього, адекватним є погляд на маргінальність сучасного тінейджера як процес творчого самовизначення у культурі, в процесі якого відбувається не тільки творче засвоєння, але і створення, примноження креативного потенціалу роду, актуалізація не лише реалізованих, але і невиявлених, прихованих можливостей творчої діяльності людства.

Сучасний світ (у тому числі соціальні чинники, зокрема, гуманістично-орієнтовані навчання та виховання) створює умови для розвитку нового типу дорослішання (набуття особистісної зрілості), представленого в уміннях сучасного підлітка та юнака створювати пошукові орієнтири в умовах емпірично гомогенного потоку діяльності, рефлексивно виділяти потенційні компоненти власного досвіду, осмислено підходити до організації соціального оточення у процесі спілкування тощо. Це знаходить свій вияв в уміннях реалізовувати проекти, знаходити та ставити проблеми, у відчутті комічного, в різних видах комунікативної ініціативи-лідерства, творчій спрямованості віртуальних самопрезентацій та комунікацій, у розв'язанні проблемно-творчих завдань та інших варіантах актуалізації та самоствердження свого «Я» у варіативному полі культурних сенсів, норм і значень.

У процесі свого розвитку в умовах швидких суспільних змін підліток не тільки творчо освоює (зберігає) форми людської ментальності та родові здатності, які вже історично склалися, але і певним чином бере участь у породженні тих форм, що історично складаються, об'єктивно перебувають у становленні (розвиває їх). Зрозуміло, що у різні історичні моменти всі ці метаморфози протікають з різною мірою вираження, з різним типом домінування тієї чи іншої функції отроцтва та можуть по-різному відбиватися у змісті освіти.

На сучасному етапі суспільного розвитку завдання освіти полягає у проектуванні сутнісної – культуротворчої функції отро-

цтва ХХІ століття як носія особливої та онтогенетично своєрідної форми культурної творчості людства, який реалізує у різній мірі спадкоємність і поступальність в історичному розвитку культури. Саме наявність культуротворчої функції і складає провідний критерій сучасного – «розвиненого» (у термінології Б.Д. Елькони́на) отроцтва.

**Висновки.** Використання потенціалу методологічного плюралізму дозволить нівелювати обмеженість традиційної парадигмальної моделі та реально наблизити психологію отроцтва до запитів сучасної практики за рахунок розширення світогляду і дослідницького простору, внутрішньої і зовнішньої інтеграції, можливостей використання досягнень зарубіжних учених на основі творчого переосмислення, адаптації та інтеграції із змістовно цінними вітчизняними підходами у вивченні отроцтва як об'єкта дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Гусельцева М.С. Культурная психология: методология, история, перспективы / Марина Сергеевна Гусельцева. – М.: Прометей, 2007. – 566 с.
2. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007. – 528 с.
3. Корнилова Т.В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. –Том 27. – №5. – 2006. – С. 92–100.
4. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; [пер. с англ. яз. И. З. Налетова.; общ. ред. и послесл. С. Р. Мукулинского и Л. А. Марковой]. – [2-е изд.]. — М. : Прогресс, 1977. — 300 с.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера / Юрий Михайлович Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
6. Смирнов С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии / С.Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 3-8.
7. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / Пол Фейерабенд; [пер. с англ.и нем. яз. А. Л. Никифорова; общ. ред. и вступ. ст. И. С. Нарского]. — М.: Прогресс, 1986. – 542 с.
8. Kvale S. Postmodern Psychology: A Contradiction in Terms? // Psychology and Postmodernism / Ed. by S. Kvale ets. London: Sage Publications 1994. P.31-57.

The article analyzes the psychological aspects of essence of adolescence as the age-related period. The prospects of the use of potential of pluralism methodology of cognition, after non classical paradigm and changing of «methodological lenses»(Т.Кun) are considered in the context of this problem. The features of modern type of adolescence are determined. It is found that the use of potential methodological pluralism will negate the limitations of the traditional paradigm model and really bring the psychology of adolescence to the requests of the modern practice by extending the philosophy and research space, internal and external integration capabilities of the achievements of foreign scientists and creative reinterpretation, adaptation and integration of content of valuable domestic approaches in the study of adolescence as an object of study.

**Keywords:** pluralism methodology, traditional paradigm of adolescence, after non classical paradigm, juvenile-youth period (11-20 years), cultural and creative function of adolescence.

*Отримано: 7.09.2012 р.*

**УДК 159.923.2**

*О.Я.Шаюк*

## **Експериментально-психологічні умови формування професійної толерантності майбутніх економістів**

У статті здійснено методологічно виважений аналіз системи експериментальних умов формування толерантності студентів-економістів у процесі їхньої професійної підготовки. Доведено, що запропонована система, яка конкретизована у низці взаємозалежних форм, методів, засобів та процедур формування толерантності, є не тільки вихідною психодідактичною умовою, а й гіпотетично покликана домогтися якісних розвивальних змін у психологічній структурі і внутрішньому наповненні професійної толерантності майбутніх економістів, відтак забезпечує формування тих соціально-психологічних чинників, які визначають якість розвитку толерантності як інтегральної особистісної риси студента.

**Ключові слова:** толерантність, професійна толерантність, експериментальні умови, тренінг, навчально-рольові ігри, кредитно-модульна система, навчально-виховний процес, психодіагностичні зрізи, психологічна структура, психодідактичні умови, соціально-психологічні фактори.



В статті методологічно проаналізована система експериментальних умов формування толерантності студентів-економістів в процесі їх професійної підготовки. Доказано, що запропонована нами система, яка конкретизована взаємозависимими формами, методами, засобами і процедурами формування толерантності, є не тільки вихідним психодідактичним умовом, а також гіпотетично направлена на якісні зміни психологічної структури і внутрішнього наповнення професійної толерантності майбутніх економістів, тому забезпечує формування тих соціально-психологічних факторів, які визначають якість розвитку толерантності як інтегральної особистісної риси студента.

**Ключові слова:** толерантність, професійна толерантність, експериментальні умови, тренінг, навчально-рольові ігри, кредитно-модульна система, навчально-виховний процес, психодіагностичні срізи, психологічна структура, психодідактичні умови, соціально-психологічні фактори.

**Актуальність теми дослідження.** Традиційний зміст і форми організації професійної підготовки в українських ВНЗ, незважаючи на впровадження заходів гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу, сьогодні недостатньо сприяють розвитку толерантності студентів як професійно важливої риси якості. Очевидно й те, що толерантність майбутніх економістів формується не стихійно, а шляхом практичної реалізації певної сукупності умов освітнього довкілля-середовища вищого навчального закладу. При цьому її високі рівні неможливо досягти без пошуку відповідних природі феномена толерантності можливостей перетворення кожного студента з об'єкта на суб'єкт навчального пізнання, педагогічного спілкування та освітньої діяльності, оновлення способів, технік і процедур демократизації та гуманізації відносин у системі «викладач – студент», коли їх метою є цілеспрямоване творення толерантної особистості.

**Мета статті:** здійснити методологічний аналіз системи експериментальних умов формування толерантності майбутніх економістів у процесі їхньої професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі емпіричного дослідження психологічних особливостей формування толерантності майбутніх економістів нами концептуально та методологічно опрацьовані чотири групи експериментальних умов формування толерантності майбутніх економістів під час їхньої професійної підготовки як довершена системна психологічна змінна. Останнє підтверджує побудова названих умов відповідно до вимог принципу кватерності (рис.), відповідно до якого три засадові групи умов є однопорядковими, тоді як четверта, характеризу-

ючись іншою природою, відіграє синтезуючу, інтеграційну роль [див. 2]. У нашому випадку це справді так, адже комплексні психодіагностичні та суто дидактичні зрізи, тренінг розвитку толерантності та рольові ігри відповідного психозмістового наповнення – це фрагментарні вчинкові акти-впливи, що зреалізувалися упродовж двох-трьох місяців, тоді як чітке дотримання в ТНЕУ принципів кредитно-модульної системи навчання здійснювалося протягом усього навчального року, що спричинило істотну ціннісно-смыслову переорієнтацію освітнього процесу до його більшої відкритості, демократичності, гуманності. До того ж ця система була збагачена психомистецькими технологіями і засобами модульно-розвивальної освітньої взаємодії, що уможливило більш адекватне формування толерантності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки.

**1 - комплексні**

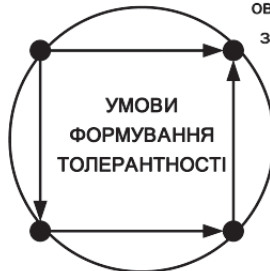
**психодіагностичні зрізи:**

розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей покомпонентного розвитку толерантності

**4 - кредитно-модульна система**

**навчання:** повноцінний розвиток

самостійності та відповідальності студента за зміст, перебіг і продуктивність освітньої діяльності та оволодіння ним формами, методами і засобами професійної толерантності як передумови високої фахової компетентності



**2 - тренінг розвитку**

**толерантності:** формування

психологічної готовності студентів до вчинкової активності психотолерантного змісту

**3 - навчально-рольові ігри:**

моделювання толерантного простору високогуманних міжсуб'єктних стосунків між учасниками задля їх соціальної та міжособистісної реалізації

***Рис. Групи експериментальних умов формування професійної толерантності майбутніх економістів***

Загалом схема формувального психологічного експерименту в нашому досвіді емпіричної діяльності набула завершеного вигляду (табл.), оскільки: а) реалізує класичні умови експериментування щодо виокремлення незалежної і залежної змінних; б) фіксує останні як групи умов та результати їх оргдіяльнісного впровадження відповідно; в) дає часову розгортку експериментальних нововведень від вересня 2009 до липня 2010; г) визначає етапи формувального психологічного впливу, серед яких цен-

тральне місце посідає формувально-розвивальний, що охоплює восьмимісячний термін цілеспрямованих емпіричних актів і дій, зорієнтованих на системоутворення толерантності як центральної особистісної риси студентів-економістів.

*Таблиця*

**Схема формувального психологічного експерименту з розвитку професійної толерантності студентів-майбутніх економістів, що зреалізована у ТНЕУ в 2009/10 навчальному році**

Експериментальні умови (незалежна змінна)	Тривалість експерименту (по-місячно)										Результати формувального експерименту (залежна змінна)
	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	
1. Контрольні (психодіагностичні) зрізи	■									■	Емпіричний матеріал про індивідуально-психологічні особливості студентів та динаміку по компонентного розвитку їхньої професійної толерантності
2. Тренінги розвитку толерантності			■								Уміння і навички ефективного психотолерантного вчинення у ситуаціях соціального повсякдення
3. Навчально-рольові ігри					■						Актуалізує та інтенсифікує розвиток до толерантної конструктивної взаємодії як у навчальних проблемних ситуаціях, так і в ділових та виробничих
4. Кредитно-модульна система навчання (принципи Болонського процесу)					■						Формує особистісну відповідальність за процес і результати навчання, психокультурну якість освітньої діяльності, а також толерантність взаємостосунків у системах «викладач – студент», «студент – студент»

I. Підготовчо-організаційний	II. Програмо-діагностичний	III. Формувально-розвивальний	IV. Результативно-узагальнювальний
Етапи зреалізування формувального психологічного експерименту			

Якщо змістове наповнення контрольних психодіагностичних зрізів, що характеризуються побічним розвивальним ефектом, описано вище, то наступні три групи експериментальних умов потребують аргументованого пояснення. Так, приступивши до розробки психологічного тренінгу, нами вивчений напрацьований досвід інших науковців у цьому напрямку (зокрема, Т. М. Білоус, Ю. В. Тодорцева, В. В. Крутова та ін.), а також унесені відповідні зміни у тематику та зміст програми тренінгу, зважаючи на мету і предмет чинного дослідження. Передусім вкажемо на вихідне методологічне настановлення: одним із найважливіших засобів тренінгового впливу на формування професійної толерантності майбутніх економістів є притчі, використання яких в освітньому просторі ВНЗ не лише активізує пізнавальну діяльність студентів і дає змогу доносити до їхньої свідомості головні думки в метафоричній формі, а й актуалізувати внутрішні психодуховні ресурси їх як особистостей, котрі дозволяють домогтися максимальної ефективності суб'єктивної роботи кожного над власним саморозвитком і самовдосконаленням. Саме за цієї засадничої умови психологічний тренінг виконує своє надзавдання – стає методом оптимального поєднання зовнішніх і внутрішніх зусиль його учасників задля їхнього саморозкриття як толерантних особистостей і самостійного пошуку ними способів розв'язання власних життєвих проблем. Крім того, при проектуванні, підготовці і проведенні занять нами прийняті до виконання такі базові принципи тренінгової роботи: 1) створення довірливого емоційно-психологічного клімату, який дозволяв реалізувати більшу, порівняно із повсякденним спілкуванням, інтенсивність відкритого зворотного міжсуб'єктного зв'язку; 2) постійна психологічна допомога учасникам групи у внутрішньому знятті їхніх інтелектуальних утруднень та особистих проблем; 3) зосередження на взаємостосунках між учасниками групи, які розгорталися й аналізувалися у ситуаціях «тут – тепер – повно»; 4) широке застосування проблемно-діалогічних методів та психомистецьких прийомів групової роботи; 5) рефлексія та артикуляція суб'єктивних

почуттів та емоцій учасників групи один до одного і до того, що відбувається у її психосоціальному просторі; 6) недирективна позиція викладача як ведучого; 7) атмосфера внутрішньої легкості, вільного спілкування і свободи мисленнєвих дій між учасниками, котрі реалізувалися на тлі інноваційно-психологічного клімату співпраці; 8) регулярні самозвітування кожного учасника про свої здобутки, сумніви, перспективи розвитку.

Програма пропонованого тренінгу охоплювала вісім занять, що становили завершений освітній цикл толерантної взаємодії його учасників і забезпечувала умови становлення та розвитку політолерантних форм взаємодії особистих стосунків. Її мета полягала у формуванні в студентів-економістів готовності до толерантних – терпимих, емпатійних, діалогічних і позаконфліктних психоформ. Його завданнями, зважаючи на аудиторний обсяг занять, було:

а) ознайомлення з поняттями «толерантність», «толерантна особистість», «межі толерантності», а також обговорення формовиявів толерантності та інтолерантності у сучасному суспільстві;

б) розвиток почуття власної гідності, здатності до самоаналізу і самопізнання, навичок ведення внутрішнього продуктивного діалогу;

в) збагачення можливостей розуміти навколишніх, соціально сприймати та уявляти з позиції толерантності ситуації повсякдення;

г) формування позитивного ставлення до свого народу, його історії та культури з орієнтацією на ідею українотворення, принципи демократії, права, гуманізації;

д) підвищення саморегуляційного потенціалу особистості, передусім у напрямку вироблення навичок вольового керування своїм психоемоційним станом;

е) розвиток комунікативних навичок, делікатності і гнучкості у ситуаціях міжсуб'єктної взаємодії;

є) освоєння конструктивних способів виходу з конфліктних ситуацій, вияву своїх переживань і почуттів без агресії, конфліктів, насильства;

ж) удосконалення вмінь вести змістовний діалог з навколишніми, підвищення власної самооцінки через отримання зворотного зв'язку та підтримки групи; розвиток особистісної рефлексивності як чинника професійної толерантності.

Восьмискладовий цикл тренінгових занять був спроектований відповідно до тих груп чинників та умов, які визначають діалектичний взаємозв'язок між компонентами толерантності (див. [3], [4], [5]). Форма реалізації програми базувалася на

вчинково-суб'єктному підході (В. А. Роменець, В. О. Татенко та ін.) до людини, її життєдіяльності, спілкування і повсякденної поведінки. Відносини тренера та учасників реалізувалися за вчинковим принципом, мали характер повноцінної модульно-розвивальної взаємодії кожного моменту їх психомистецьки змістовленої життєактивності. Основне завдання тренінгу полягало у тому, щоб сформувати у студентів-економістів психологічну готовність до вчинково-суб'єктної активності психотолерантного змісту, уміння і навички терпимого ставлення до навколишніх і самого себе у ситуаціях усупільненого сьогодення. Методи, які використовувалися під час проведення занять, є традиційними для групової роботи: поінформування, бесіда, соціально-психологічна діагностика, групова дискусія, ігрове моделювання, психогімнастика.

Апробація тренінгу проходила зі студентами 1, 3, 5 курсів Тернопільського національного економічного університету в період з листопада по грудень 2010 року. До кожної з трьох підгруп входило 15 осіб (всього 45).

Під час проведення занять за учасниками тренінгу велося спостереження. Незважаючи на те, що загальна атмосфера у всіх групах була доброзичливою, на першому занятті відчувалося деяке напруження. Студенти були досить пасивними, закритими, а їх висловлювання мали формальний характер і виражали категоричність та небажання обговорювати наявну позицію. Інколи, захищаючи свої погляди, вони негативно ставилися до інших, говорили про те, що толерантність у їхній професії не настільки важлива, а тому й непотрібна. У процесі виконання завдань було досить помітно, що студентам доволі важко справлятися з тими, які спрямовані на усвідомлення самого себе, своїх переживань, дій оцінок. Не менші проблеми виникали, коли потрібно було оцінити не тільки себе, а й інших, у тому числі ведучого, що свідчило про відсутність у деяких з них особистісної рефлексивності.

Наступні заняття та вправи, які виконувалися на них, дозволили домогтися деяких позитивних зрушень у процесі роботи. Так, студенти зазначили, що тренінгової практики у них не було, однак дана форма роботи їм сподобалась. Надалі вони поводитися дещо активніше, були більш відкритими і відвертими. Було помітно, що більшість з них працюють з ентузіазмом, обговорюють деталі, сміються і все менше намагаються директивно впливати один на одного під час виконання колективних завдань.

Особливо цікавими видалися студентам заняття, де використовувалися техніки з керування власними емоціями. Незважаючи на те, що виконувати завдання було доволі важко для них, усе ж усі

високо оцінили його значущість. Багато хто зізнався, що їм досить часто не вистачає витримки, здатності контролювати свій емоційний стан, а тому з ентузіазмом долали всі труднощі і проблеми на шляху до мети, намагалися дізнатися якомога більше, просили залишити роздатковий матеріал для подальшого опрацювання.

Певні труднощі у роботі студентів виникали на занятті, де потрібно було використовувати гнучкість мислення, активізувати увагу. Однак у процесі її виконання, вони поволі виявили зацікавленість до теми і були готові обговорювати нові проблемні знання, працювати з ними, знаходити варіанти розв'язання проблеми. Загалом, студенти стали більш вільно говорити про свої почуття, дослухатися один до одного, діяти з урахуванням думки іншого. Вони стали більш уважнішими і відповідальнішими, намагалися вести конструктивний діалог, виявляли як ситуаційну толерантність, так і особистісну.

Останні заняття були дуже живими, інтересними. Всі завдання виконувались з натхненням. Студенти процесно були зорієнтовані один на одного, намагалися враховувати інтереси та позиції всіх учасників. Було відсутнє будь-яке напруження у стосунках. Всі висловлювання носили позитивний характер, характеризувалися високою толерантністю взаємостосунків.

Третю групу експериментальних умов формувального впливу на професійну толерантність майбутніх економістів становила система навчально-рольових ігор. За різних змінних обставин освітнього процесу кожна така гра характеризувалася або оргдіяльнісним спрямуванням, або освітньо-вчинковим, або суто світоглядним, ціннісно-смісловим. У будь-якому разі окрема гра, виконуючи свої головні функції (передусім приносити задоволення учасникам від активних міжособистісних стосунків учасників у рамках дотримання певних правил), уможлиблювала моделювання ситуаційного розвитку норм й умінь повновагомої толерантної взаємодії студентів-економістів. Суть гри як способу інтерактивного навчання полягала в тому, що те чи інше освітнє завдання (навчитися започатковувати контакти, правильно підтримувати бесіду, конкретно ставити співрозмовнику запитання тощо) вирішувалося учасниками шляхом імпровізованого розіграшу певної ситуації чи сценки-події. Так моделювалася локалізована реальність інтенсивної змістової співпраці, у якій гра була формою діяльності, спрямовувалася на відтворення і привласнення кожним суспільного досвіду, зафіксованого у соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки, культури, економіки.



Навчально-рольові ігри проводилися нами особисто у січні-березні 2010 року зі студентами 1, 3 та 5 курсів Тернопільського національного економічного університету в кожну другу і четверту суботи щомісячно і тривали п'ять годин кожна. У такий спосіб нами було проведено шість розвивальних ігор, що в сукупності складало тридцять академічних годин. До кожної з трьох підгруп входило по 15 осіб (всього 45).

У кожному досвіді формувального експериментування гра поставала як особливий різновид суспільної практики, у якому відтворювалися норми і цінності як людського життєреалізування, так і професійної діяльності. У підсумку їх безперервного дотримання й обстоювання особистістю студента давало змогу: а) ґрунтовно пізнавати та освоювати предметну реальність та соціальну дійсність, б) опрацювати та удосконалювати професійно значущі комунікативні вміння і навички гуманно повноцінного освітнього спілкування, в) активізувати мислєдіяльнісний потенціал кожного учасника під час взаємного обміну судженнями, артикульованими актами рефлексії почуттів, бажань, думок, смислообразів, г) активізувати перебіг його інтелектуального, емоційного, морального та духовного розвитку. Водночас ігрове говоріння використовувалося нами як інструмент комунікації, котрий давав високий мотиваційно-процесний ефект: мотив ігрового взаємодіяння «перебував не у результаті дії, а був наявний у самому процесі» (О. М. Леонтьєв) [2 с. 37-47], спочатку предметно зацікавлював учасників, далі захоплював їх мереживом значеннево-смислових візерунків індивідуального витлумачення ситуацій і подій, та насамкінець викликав внутрішню радість і задоволення від неформального ділового спілкування.

Отож, навчально-рольові ігри, ситуаційно згармонізовуючи мотиваційний, емоційний, інтелектуальний та діяльнісний складники, використовувалася нами не лише як чинник реалізації пізнавального, соціального і психосмислового потенціалу особистості, а й як своєрідний психологічний еквівалент професійно зорієнтованої творчості студентів. І це цілком очевидно, адже останнім доводилося увесь час перебувати в ігрових проблемних ситуаціях різного характеру – пізнавального, діяльного, комунікативного, рефлексивного. До того ж емпірично спостерігалось перенесення нами знань і досвіду з одних таких ситуацій в інші, що забезпечувало усвідомлення адекватності умов навчання реальним обставинам застосування його результатів у майбутній профдіяльності економістів. Тому робота в аудиторії якомога точніше імітувала умови ділового спілкування. Причому особис-

тісне спілкування викладача зі студентами забезпечувало сприятливий емоційно-психологічний клімат в навчально-ігровій групі, індивідуальнісне самовираження та соціальне самоствердження, відкритість, емпатійність і змістову толерантність поведінки, спілкування, діяльності.

Четвертою, власне інтегральною, психодидактичною умовою розвивального експериментування, в нашому досвіді формування толерантності в майбутніх економістів, є кредитно-модульна система (КМС), що оргдіяльнісно відповідає принципам Болонської декларації і створює особистісно-відповідальний часопростір ВНЗ упродовж усіх десяти місяців навчального року (див. [1]). В показовому науково-освітньому досвіді Тернопільського національного економічного університету КМС – це цільова, відкрита і відносно завершена сукупність взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії викладачів і студентів, яка через дисциплінарні системи змістових модулів забезпечує оптимізацію психокультурного розвитку особистості, опонуючи традиційним засобам, формам і методам класичної освітньої моделі; відтак розвиває природні задатки кожного учасника освітньої співдіяльності, оснащує його психопрактику найважливішими знаннями, уміннями, нормами та цінностями, активізує індивідуальні здібності для постановки і розв'язання життєвих проблем і завдань. Завдяки майже безперервній активній участі студента у психомистецьки зорієнтованому освітньому дійстві, виконанню великих обсягів самостійної пізнавальної та проектної роботи та особистій відповідальності за цілі, процес, засоби і результат навчання відбувалося поетапне збагачення його досвіду суб'єктивними, особистісними, індивідуальнісними та універсальними ресурсами. Це забезпечувало повноцінний розвиток найкращого соціогуманітарного потенціалу студента, продуктивність його освітньої діяльності та оволодіння ним формами, методами і засобами професійної толерантності як передумови високої фахової компетентності. А це означає, що випускники економічного ВНЗ володіють високим рівнем загальноосвітньої підготовки, здатні приймати самостійні рішення, готові до перенавчання, опанування нових тенденцій та до придбання нових знань, уміють працювати у групі, комунікабельні, доброзичливі, толерантні. Даний перелік властивостей особистості – це вочевидь своєрідна модель провідних життєвих функцій молодого спеціаліста, котрі цілеспрямовано формуються у рамках КМС освіти.

**Висновок.** Зреалізована нами система експериментальних умов, що конкретизована у низці взаємозалежних форм, мето-

дів, засобів та процедур, гіпотетично покликана домогтися якісних розвитково-формувальних змін у психологічній структурі і внутрішньому наповненні професійної толерантності майбутніх економістів. Передусім мовиться про позитивний стиль міжособистих стосунків студентів у лоні їх освітньої діяльності, про вміння йти на компроміс, співпрацювати в команді, утверджувати ціннісне ставлення до навколишніх, уникати конфліктів і складнощів у діловій взаємодії.

### **Список використаних джерел**

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. пос. / за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ-Тернопіль : Богдан, 2004. – 368 с.
2. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] / А.Н. Леонтьев // Советская педагогика, 1994. – №8-9. – С. 37-47.
3. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 207 с.
4. Шаюк О. Я. Емоційно-вольовий компонент толерантності / О. Я. Шаюк // Освіта і управління. – 2011. – Т. 14 , №1. – С. 104-110.
5. Шаюк О. Я. Когнітивний компонент толерантності особистості / О. Я. Шаюк // Збірник наукових праць. Серія: педагогічні та психологічні дисципліни / гол. ред. Л. М. Романишина. – Х. : НАДПСУ, 2010. – №55. – С. 227-230.
6. Шаюк О. Я. Особливості психологічної структури толерантності майбутніх економістів / О. Я. Шаюк // Психологія і суспільство. – 2011. – №3. – С. 28-65.

The article gives methodologically balanced analysis of the system of experimental conditions of economist student's tolerance formation within their professional preparation. It has been proved that the suggested system is specified in the sequence of interdependent forms, methods and tolerance formation procedures. The system mentioned above is hypothetically aimed at achieving of qualitative developing changes in psychological structure and internal filling of future economist's professional tolerance

**Keywords:** tolerance, professional tolerance, training, experimental conditions, teaching and role play, professional preparation, psychological structure, social and psychological factors.

*Отримано: 17.09.2012 р.*

## Особливості функціонування емоційної сфери неповнолітніх засуджених

Стаття присвячена вивченню процесу функціонування емоційної сфери підлітків. Представлено систему діагностики імпресивного і експресивного компонентів емоційного конструкта особистості. Проаналізовано показники емоційної активності неповнолітніх засуджених, які перебувають у виховній колонії та їх законслухняних однолітків. Визначено відмінності у функціонуванні емоційної сфери, на основі яких необхідно будувати корекційний вплив.

**Ключові слова:** особистість, емоційна сфера, емоційний конструкт, імпресивний і експресивний компоненти, неповнолітні засуджені, ресоціалізація.

Стаття посвячена изучению процесса функционирования эмоциональной сферы подростков. Представлено систему диагностики импресивного и экспрессивного компонентов эмоционального конструкта личности. Проанализированы показатели эмоциональной активности несовершеннолетних осуждённых, которые находятся в воспитательной колонии и их законопослушных ровесников. Определены отличия в функционировании эмоциональной сферы, на основании которых необходимо строить коррекционное влияние.

**Ключевые слова:** личность, эмоциональная сфера, эмоциональный конструкт, импресивный и экспрессивный компоненты, несовершеннолетние осуждённые, ресоциализация.

**Актуальність.** Пошук шляхів ресоціалізації неповнолітніх засуджених є нагальною проблемою сьогодення. Її вирішення гальмується через те, що не ведеться робота з особистістю в цілому. Докладаються зусилля для корекції поведінки підлітка, а не вдосконалення особливостей його особистості, зокрема емоційної сфери, що заважає повноцінній соціалізації. Проте, за даними Державної пенітенціарної служби України, сьогодні на другому місці з різновидами злочинності, знаходяться злочини проти життя і здоров'я людини. Майже 40% неповнолітніх засуджених, які знаходяться у виховних колоніях, причетні до умисних вбивств, нанесення тяжких тілесних ушкоджень, зґвалтування. Зрозуміло, що ці різновиди злочинності тісно пов'язані з емоційними переживаннями людини. На жаль, при розгляді таких злочинів мало уваги приділяється саме емоційному стану особи, яка вчинила злочин, хоча мотивами в зазначених злочи-

нах є як незадовільні міжособистісні стосунки, так і особистісні особливості самого злочинця. Зокрема, наявність комплексу неповноцінності спричинює таке відчуття як заздрість. Завищена самооцінка є детермінантою неповаги до інших людей, презирства до них. В свою чергу, виникнення негативних почуттів дає асоціальні, а то і кримінальні поведінкові прояви. Почуття образи викликає бажання помститися, почуття ворожості приводить до агресивних вчинків. Отже, особливості функціонування емоційної сфери неповнолітнього засудженого чинять вагомий вплив на скоєння ним злочину і при ресоціалізації підлітка це потрібно враховувати.

**Мета** нашого дослідження: виявити особливості функціонування емоційної сфери підлітків, які перебувають у виховній колонії для неповнолітніх засуджених, для побудови програми корекційного впливу.

Як відомо, емоції, беруть участь в процесі психічного розвитку від самого початку до самого кінця як найважливішого компонент, тому особливості розвитку емоційної сфери не можуть не вплинути на процес становлення і функціонування особистості, організацію її поведінки. Емоції й почуття, виконуючи різні функції, є невід'ємною складовою керування поведінкою людини, втручаючись у нього як на стадії усвідомлення потреби й оцінки ситуації, так і на стадії ухвалення рішення та оцінки досягнутого результату. Розуміння механізмів керування поведінкою вимагає й розуміння принципів функціонування емоційної та почуттєвої сфери людини, її ролі в цьому керуванні. Порушення емоційної регуляції безпосередньо призводить до розладів адаптації, соціально-психологічної деформації особистості.

Визначення основних категорій емоцій нашого дослідження обґрунтовано вже визначеними категоріями емоцій. Так, Дж.Б. Уотсон виокремлює три основні категорії емоцій: страх, гнів, любов. А.Є. Ольшаннікова і П.В. Сімонов також виокремлюють три основні категорії емоцій: радість, страх, гнів (пізніше А.Є. Ольшанніковою включено четверту категорію – печаль). Р.С. Вудвортс і Г. Шлосберг розглядають шість загальноутворюючих категорій емоцій: 1) любов, щастя, радість; 2) здивування; 3) страх, страждання; 4) гнів, рішучість; 5) відраза; 6) презирство. К.Є. Ізард виокремлює десять основних категорій емоцій: інтерес, радість, здивування, горе, гнів, відраза, презирство, страх, сором, вина. П. Екман виокремлює сім основних категорій емоцій: радість, здивування, страх, печаль, гнів, відраза, презирство.

В нашому дослідженні ми, спираючись на класифікацію Вудвортса-Шлосберга [11] і дослідження А.І. Макеєвої [3], будемо розглядати шість основних категорій емоцій: радість, здивування, страх, печаль, гнів, презирство.

Пошук шляхів впливу на емоційну сферу неповнолітніх засуджених, з метою корекції їх поведінки, передбачає побудову моделі емоційного конструкта особистості. Під емоційним конструктом ми розуміємо комплекс певних складових емоційної сфери, вплив на які є рушійним чинником для зміни поведінки. На основі теоретичного аналізу [12] нами було виокремлено наступні складові емоційного конструкта особистості: імпресивний компонент, експресивний компонент, рефлексія, емпатія, модальність переживання.

Умовами ефективної ресоціалізації неповнолітніх засуджених є їх здатність передбачати наслідки власної поведінки і подальші вчинки своїх однолітків, виходячи з розуміння почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Водночас феномен усвідомлення емоцій, невербальної експресії та імпресивних здібностей неповнолітніх засуджених вивчено недостатньо. Підлітки з девіантною поведінкою недостатньо розуміють смисл невербальних реакцій учасників взаємодії, не аналізують мовну експресію в залежності від контексту ситуації, зазнають труднощів в аналізі ситуації [10]. В.П. Ульянова відмічає наявність взаємозв'язку між невключенням процесу рефлексії і невпевненістю, напруженістю, невірноваженістю, тривожністю підлітків-правопорушників, в умовах необхідності аналізу стандартної ситуації соціальної взаємодії, в якій достатньо точно визначені правила соціальної поведінки. Характерними особистісними властивостями неповнолітніх засуджених є стереотипність реагування на соціальні стимули, низька стресостійкість, тривожність і напруженість в соціальних контактах, низька критичність і здатність до рефлексії [13].

Н.В. Греса визначила психологічні чинники усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями [2]. Стверджується, що психологічними чинниками, що детермінують усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями, є насамперед здатність до саморозуміння та розуміння інших, емпатія.

Зрозуміло, що побудова довірчих стосунків передбачає наявність емпатії. О.А. Кокуев [4] доводить, що при побудові довірчих стосунків неповнолітнім злочинцем, на перший план виходять питання значущості і корисності іншої людини. Вступаючи у відносини з людьми, неповнолітній злочинець не відчуває до

них справжньої довіри, оскільки не вважає їх безпечними для себе. Він також не вважає їх і насправді цінними (значущими) для себе. У випадку прояву довіри до інших цінність (значущість) цих інших буде розумітися неповнолітнім злочинцем як корисність цих людей.

Л.В. Петрушина [9], досліджуючи емпатію неповнолітніх засуджених жіночої статі, показала, що чим вищий в них рівень розвитку емпатії, тим нижчі агресивність і ворожість; тим більш адекватно вони усвідомлюють реальну значимість подій свого життя; тим вища їх емоційна стійкість, моральність, товариськість; тим нижча їх домінантність; тим менш вони ригідні, фрустровані.

Розглядаючи гендерний аспект, треба відзначити, що в структурі злочинності неповнолітніх засуджених-дівчат майже 60% злочинів насильницької спрямованості [5]. Дівчата «випереджають» хлопців за скоєнням тяжких та особливо тяжких злочинів. Зокрема, відсоток дівчат (серед загальної кількості неповнолітніх засуджених-дівчат), якими було скоєно умисне вбивство, становить майже 13% (проти 6% у хлопців). Злочинність дівчат більш пов'язана з «відреагуванням почуттів», тоді як неповнолітні засуджені-хлопці більш орієнтовні на отримання користі від злочину. Інший аспект впливу емоційно-почуттєвої сфери на скоєння злочину можна простежити на прикладі засуджених дорослих жінок. Зокрема, 42% цих жінок перебувають у місцях позбавлення волі за виготовлення, зберігання і продаж наркотичних речовин [7]. Скоєння цих злочинів відбувається, як правило, через позитивне емоційне ставлення жінки до чоловіка, який безпосередньо керує цим процесом.

Роль емоційної сфери в становленні особистості неповнолітніх простежується також і в процесі відбування покарання. Перебуваючи в місцях позбавлення волі, неповнолітні засуджені переживають такі стани: очікування і хвилювання, пригніченості, безнадійності, туги і нудьги, апатії, страху і тривожності, агресивності, самозаспокоєння, самовиправдання, надії [1]. Дослідження Н.Ю. Максимової [7] показали, що переважними почуттями є негативні, зокрема 96% опитуваних вказало на такі почуття: смуток, туга, гнів, агресія.

В умовах соціальної ізоляції відбуваються типові зміни психічних станів неповнолітніх засуджених [8]. Сукупність психічних станів, які переживає неповнолітній, утворюють певні синдроми. Для неповнолітніх, які знаходяться в умовах ізоляції, є характерним фрустраційний синдром, викликаний руйнуван-



ням життєвих планів і який супроводжується почуттями безнадійності, приреченості, незахищеності, відчаю. Наголошено, що стан безнадійності постійно перемирюється зі станом надії. Сукупність станів, пов'язаних з очікуванням важливих для особистості неповнолітнього засудженого подій (отримання листа чи посилки, побачення, конфлікту між групами, звільнення і т. ін.), відноситься до синдрому очікування. Сюди входять наступні стани: тривоги, страху (боязні), нетерпіння. Типовим станом неповнолітніх засуджених є туга (за домом, рідними, друзями, колишнім способом життя). Синдром туги включає підвищену збудливість і роздратованість, сум, дискомфорт. Підкреслено, що стан суму настільки тяжкий для неповнолітніх засуджених, що вони його пов'язують з якимось чудовиськом, яке терзає людину. Туга, зазвичай, поєднується з нудьгою і далі може перейти в стан апатії. Зауважено, що подальший розвиток стану пригніченості особистості неповнолітнього засудженого може привести до ряду граничних станів, депресій. Також, у зв'язку з активацією механізмів самовиправдання спостерігається тенденція ослаблення почуття винуватості і наростання хибної переконаності у своїй невинності.

Враховуючи дослідження, зазначені вище, в нашій роботі, в першу чергу, ми зупинимося на діагностиці імпресивного і експресивного компонентів емоційного конструкта особистості. Ця діагностика потрібна для дослідження здатності неповнолітніх засуджених до сприймання і вираження власних емоцій, а також до сприймання емоції іншої людини.

Базою дослідження були Мелітопольська виховна колонія (Запорізька область) для неповнолітніх засуджених-дівчат, середні і вищі учбові заклади м. Києва. Було відібрано дві групи підлітків. Контрольну групу склали дівчата, які знаходяться у виховній колонії для неповнолітніх засуджених. Досліджувані нормативної вибірки були дівчата-підлітки того ж самого віку – старшокласники столичних шкіл і студенти-першокурсники ВУЗів м. Києва.

На основі наших попередніх досліджень [12] було визначено методики діагностики компонентів емоційного конструкта особистості. Методики були спрямовані на вивчення емоційного словника підлітків і особливостей сприйняття підлітками емоцій іншої людини. Для дослідження емоційного словника застосовувалася методика, яка ставила перед підлітками завдання підібрати синоніми до емоцій дослідження – «радість», «здивування», «страх», «печаль», «гнів», «презирство». Для дослідження

особливостей сприйняття емоцій іншої людини було використано методику, яку розроблено Н.С. Курек [6]. Досліджувані визначали стан іншої людини за 20 малюнками поз і жестів, на яких було зображено зазначені вище емоції.

Результати проведеного дослідження обсягу емоційного словника підлітків показали, що найбільший показник правильно наданих слів-синонімів, серед неповнолітніх засуджених, дорівнював 66,7% (проти 80% в нормативній вибірці). Показники решти засуджених підлітків були в межах від 16,7% до 58,3%. При цьому, три чверті неповнолітніх засуджених дівчат правильно дібрали синоніми не менш як у 50% випадків. Кількість правильно наданих слів-синонімів, відповідно до кожної з зазначених нами емоцій, підлітками, які перебувають в виховній колонії для неповнолітніх засуджених, порівняно з їх законослухняними однолітками, представлено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Порівняння кількості правильно наданих підлітками слів-синонімів до емоцій дослідження**

Емоції	Підлітки в колонії (%)	Нормативна вибірка (%)
Радість	53,8	65,2
Здивування	0	6,6
Страх	40	42
Печаль	75	55
Гнів	83,8	51,1
Презирство	37,5	30,5

Як бачимо, найбільший відсоток правильно підібраних слів-синонімів виявився до емоції «гнів» і склав 83,8% у засуджених дівчат проти 51,1% у дівчат з нормативної вибірки. Натомість, щодо емоції «здивування», дівчата з колонії не надали жодної правильної відповіді, щоправда і їх законослухняні однолітки впоралися з цим завданням всього на 6,6%. Окремо відзначимо емоції «печаль» і «презирство», до яких неповнолітнім засудженим також вдалося підібрати більшу кількість слів-синонімів, ніж їх законослухняним одноліткам (75% і 37,5% проти відповідно 55% і 30,5%).

Вважаємо, що неповнолітні засуджені частіше стикаються з «атмосферою» гніву, печалі, презирства, що зумовлює більш повне усвідомлення цих емоцій, на відміну від їх законослухняних однолітків, і дає можливість застосувати більшу палітру слів-синонімів для охарактеризування зазначених станів.

Для перевірки достовірності відмінностей між отриманими даними, щодо двох груп підлітків, було використано U критерій Манна-Уїтні. Достовірність відмінностей даних не підтверджено ( $U_{\text{emp}} = 156,5 \geq U_{\text{кр}} = 110, p \leq 0,05$ ).

В той же час, в групі неповнолітніх засуджених, мала місце неправильна ідентифікація емоцій. Наприклад, у відповідь на завдання дібрати синонім до емоції «страх» було надано слово «байдужість», у відповідь на завдання дібрати синонім до емоції «печаль» було надано слово «любов». На нашу думку, це пояснюється тим, що коли людині бракує слів для характеристики тої чи іншої емоції, то йде пошук ситуацій, в яких цю емоцію було актуалізовано. В результаті, у свідомості дівчат, замість добору слів-синонімів йде добір причин в ситуаціях, де мав місце прояв заданої нами емоції. Найбільш актуальна причина, в даному випадку, і замінює слово-синонім, яке насправді потрібно було б віднайти підлітку. Вважаємо, що сама причина підлітком обирається несвідомо і характеризує найбільш значущу для нього зону, серед тих, де задана нами емоція виявляла себе. Так емоція «страх», для деяких з неповнолітніх засуджених, виявилася, в першу чергу, пов'язаною з зоною «байдужість». Це означає, що вони найнебезпечнішим для себе відчують таке ставлення, при якому ними нехтують і не помічають. Це добре знаємо саме тим підліткам, які, в своїй більшості, з самого раннього дитинства зазнавали такого чи подібного ставлення до себе. Емоція «печаль» виявилася пов'язаною з зоною «любов». Напевно, в життєвому досвіді цих підлітків була нещаслива любов.

На нашу думку, наслідком неправильної ідентифікації емоцій є те, що підліток може несвідомо ігнорувати власні негативні емоції, тобто не «впізнавати» їх, що призводить до накопичення і необхідності виразу цих емоцій в поведінці, як способу зняття напруги. Одним з таких способів можуть бути агресивні дії проти іншої людини, від нецензурних слів в його адресу до скоєння тяжкого та особливо тяжкого злочину.

Результати проведеного дослідження розпізнавання підлітками емоцій іншої людини за 20 малюнками поз і жестів показали, що найбільший показник розпізнавання серед неповнолітніх засуджених дорівнював 52,5% (проти 77,5% в нормативній вибірці). Показники решти засуджених підлітків коливалися в межах від 11% до 48,5%. При цьому, майже 40% неповнолітніх засуджених дівчат правильно розпізнали емоції більш ніж в третині випадків. На відміну від цього, в нормативній вибірці, 84% дівчат правильно розпізнали емоції більш ніж в третині випадків.

Середній показник розпізнавання емоцій іншої людини за її жестами і позами, для неповнолітніх засуджених, склав 33,2%. А в нормативній вибірці цей показник склав 48,2%. Достовірність відмінностей даних за U критерієм Манна-Уїтні, підтверджено ( $U_{\text{емп}} = 86,5 < U_{\text{кр}} = 110, p \leq 0,05$ ).

Ступінь розпізнавання емоцій, відповідно до їх змісту, по кожній з груп підлітків представлено в таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Порівняння результатів розпізнавання підлітками емоцій іншої людини за невербальною експресією**

Емоції	Підлітки в колонії (%)	Нормативна вибірка (%)
Радість	31,8	47,4
Здивування	20,8	47,9
Страх	25,8	35,9
Печаль	39,6	50,2
Гнів	55,4	60,8
Презирство	27,1	47,3

Виходячи із представлених даних, найбільший відсоток розпізнавання в обох групах підлітків припадає на емоцію «гнів» – 55,4% правильних відповідей у неповнолітніх засуджених, порівняно із 60,8% у їх законослухняних однолітків. Найважчою для ідентифікації виявилася у неповнолітніх засуджених емоція «здивування» – 20,8% правильних відповідей, а в нормативній вибірці емоція «страх» – 35,9% правильних відповідей.

Отримані дані, стосовно неповнолітніх засуджених, мають високий ступінь кореляції з результатами, які одержано щодо дослідження обсягу емоційного словника, де саме емоції «гнів» та «здивування» виявилися такими, які було, відповідно, найлегше та найважче охарактеризувати.

**Висновки.** Особливості емоційної сфери злочинців є важливим фактором, що визначає різновид скоєних ними злочинів. В разі злочинів, які мають насильницьку спрямованість, відхилення у функціонуванні емоційної сфери підлітка є вагомим чинником цих дій.

Вивчення компонентів емоційного конструкта особистості показало, що є відмінності в функціонуванні емоційної сфери неповнолітніх засуджених і їх законослухняних однолітків.

Виявлено достовірні відмінності стосовно імпресивного компонента емоційного конструкта особистості. У неповнолітніх засуджених дівчат, порівняно з їх законослухняними одноліт-

ками, спостерігається дефіцит сприйняття емоцій іншої людини – зниження точності розпізнання емоцій за жестами і позами, посилення схильності до її неемоційної інтерпретації, велика кількість помилкових відповідей.

Відсутність розуміння підлітком емоційного стану іншої людини, порушення процесу рефлексії, емпатії, низький рівень розвитку почуття довіри, суттєво обмежує його можливості щодо саморозуміння та розуміння інших людей, що, в свою чергу, гальмує процес ресоціалізації.

### Список використаних джерел

1. Вівчар П.В. Особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудових колоніях: Дис... канд. псих. наук / П.В. Вівчар. – Тернопіль, 1998. – 191 с.
2. Греса Н.В. Психологічні чинники усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями: Дис... канд. псих. наук / Н.В. Греса. – Харків, 2008. – 189 с.
3. Изучение смысловых полей эмоциональных категорий / А.И. Макеева // Новые исследования в психологии. – 1980. – № 1(22). С. 70-75.
4. Кокуев А.А. Особенности доверия к себе и другим у несовершеннолетних преступников, отбывающих наказание в виде лишения свободы: Дис... канд. псих. наук / А.А. Кокуев. – Ростов-на-Дону, 2003. – 218 с.
5. Кримінально-виконавче право України: Підручник для студентів юридичних спеціальностей вищих навчальних закладів / За ред. проф. А.Х. Степанюка. – Х.: Право, 2006. – 256 с.
6. Курек Н.С. Нарушения психической активности и злоупотребление психоактивными веществами в подростковом возрасте / Н.С. Курек; НИИ наркологии М-ва здравоохранения Рос. Федерации. – СПб.: Алетейя, 2001. – 217, [3] с.: ил., табл.
7. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічні аспекти проблеми гуманізації судочинства та кримінально-виконавчої системи / Н.Ю. Максимова. – К.: ЗАТ «ВПОЛ», 2005. – 100 с.
8. Пирожков В.Ф. Криминальная психология: Издание учебное / В.Ф. Пирожков. – М.: «Ось-89», 2001. – 704 с. (Юридическая психология).
9. Петрушина Л.В. Психология эмпатии несовершеннолетних осуждённых женского пола: Дис... канд. псих. наук / Л.В. Петрушина. – Рязань, 2007. – 249 с.
10. Ульянова В.П. Социально-психологические особенности рефлексии нормативной ситуации подростками с делинк-

- вентним поведінням: Дис... канд. псих. наук / В.П. Ульянова. – Москва, 2008. – 157 с.
11. Фресс П. Экспериментальная психология. – М.: «Прогресс», 1975. – Вып. 5 / П. Фресс, Ж. Пиаже. – 285 с.
  12. Шикуненко А.В. Вплив середовища на розвиток емоційного конструкта особистості // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2012. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 30.
  13. Щербаков Е.А. Психолого-педагогические условия ресоциализации несовершеннолетних осуждённых: Дис... канд. псих. наук / Е.А. Щербаков. – Самара, 2009. – 242 с.

The article is devoted to the study of the process of functioning of teenagers' emotional sphere. The system of diagnostics of impressive and expressive components of emotional construct of personality is presented. The indexes of emotional activity of underage convicts who are in an educative colony and their yearlings who are not infringers are analysed. Differences are certain in functioning of emotional sphere, on the basis of which it is necessary to build correction influence.

**Key words:** personality, emotional sphere, emotional construct, impressive and expressive components, underage convicts, resocialization.

*Отримано: 14.09.2012 р.*

**УДК 159.9**

*K.I.Shkarlatiuk*

## **PROFESSIONAL PROGNOSSES FORMATION by MEANS of SELF FUTURING TRAINING in ADOLESCENCE**

У статті розглянуто особливості конструювання образу власного майбутнього як способу стимулювання процесу професіоналізації. Проведення психокорекційної роботи у форматі тренінгу професійного самофутурування зі студентами старших курсів спрямоване на формування їхніх професійних прогнозів, оптимізацію професійної самореалізації та перспективний розвиток стосунків із зовнішнім світом.

**Ключові слова:** самофутурування, професійний прогноз, професійна самореалізація, образ майбутнього, антиципація, життєвий шлях.

В статье рассмотрены особенности конструирования образа собственного будущего как способа стимулирования процесса профессионализации. Проведение психокоррекционной работы в формате тренинга профессионального самофутурирования со студентами старших курсов направлено на формирование их профессиональных прогнозов, оптимизацию профессиональной самореализации и перспективное развитие отношений с внешним миром.

**Ключевые слова:** самофутурирование, профессиональный прогноз, профессиональная самореализация, образ будущего, антиципация, жизненный путь.

Constructing images of personal and professional future is one of the modern approaches to stimulating the process of professionalization. Modern psychotherapeutic self-futuring technology is worked out by F.Melges. The author explains self-futuring as the process of the future opportunities visualization and carrying the expected picture of the future in the psychological today [6].

Using self-futuring technique, the subject is able to imagine his professional future and to identify practical ways to achieve it. The project and plan stimulate and organize specialist in his assertion. The availability of the aspirations and desires represents individual consciousness in the process of selecting the subject of motives and goals of their own activities.

In recent years many practical works devoted to the development and correction of life and professional anticipation appeared. The authors of these ideas are: I.Batrachenko (methods of improving communicative anticipation of a teacher; purposeful learning of autobiographical anticipation); O.Kronik (biographical training); O.Rehush (workshop on the development of predictive ability); O.Ryhalska (psychological training of vital anticipation and individual counseling)[1; 3;5].

However at present the status of practical use of self-futuring technology becomes increasingly important as this technology has such integrated element as vital subject program constructing. As a model of planned way of life, perfect and desired images of future results, vital program displays the main goals, life plans and ways to implement them in certain types of professional activities.

Lack of high-level future image formation, future life orientations, life purpose, necessitates correctional work realization with students of senior courses for the formation of an adequate image of their own future and the future development of adolescent relationships with the outside world in general. An effective way to optimize the image of the desired future, visions of the future career is



learning methods and forms active impact to manifest psychological mechanisms for the formation of the image improving them by means of psychological training.

Psychological treatment system of work directed on the future formation image is based on the optimal activation of psychological mechanisms for the future image and life purpose forming.

The training is aimed at improving the youth itself, especially the inner world of a young person. This method of correction has many objectives and allows students:

- help to learn themselves, their positive and negative individual qualities and characteristics;
- to overcome diffidence, to generate confidence in their strength and capabilities;
- to form an adequate level of self-esteem, respect and self-love;
- learn how to manage their internal world and show their individuality;
- realize themselves in different kinds of activities;
- self-determination on the future path of life, form their own life purpose;
- gain confidence in the future and opportunities to achieve their goals and implement their plans [4;5].

According to the analyzed data the author's professional training program has been worked out. It was entitled «self-futuring training», and the purpose of it was to broaden the definition of professional identity and the needs of personal and professional improvement; determining basic professional and life skills, acquainting with the basic goals of effective professional and life realization, constructing target profile of the future professional life.

The main part of the training consists of six stages, which are aimed at defining the problem, finding the solution and developing practical skills necessary to do so.

It is important to focus on the need to pass these basic steps of the future specialist professional and personal self-improving to assess the situation of the professional life of every partner of the training.

The whole work at this stage of training is divided into three parts:

- 1) the research context (analysis of the needs of the professional and personal self-improvement, diagnostics, setting goals and objectives, selection practices and approaches for professional and personal development);

- 2) the practical implementation of the chosen path;
- 3) evaluating the effectiveness of the realized plan of actions.

Training exercises have been done during training as well as in the form of home assignments which students receive after classes. It significantly expands the horizons of the learned material reflection.

Modern industrial and institutional areas of professionalism estimate not only the unity of professional attitudes and competences, but also the ability to realize personal potential efficiently, ability to adhere to the principles and rules of effective management. Understanding of that is important for the students at this stage.

Stage of business games aimed at playing and learning social and individual experience. Business game is an imitating experiment that reproduces the process of organizational systems based on simulation game, the content and form of joint professional activity in the form of role communication and interaction by the setting rules under uncertainty, contradictions and conflicts, competition and collision of interests for decisions to achieve organizational goals of the system.

In business game personality is realized effectively in all forms of professional activity. A game imitating certain process from reality models professional human relations and interaction. Conditional, playful nature of this relationship allows a person to separate two plans of his conduct by the coach. This in turn specifies the logic of professional activities in simulated business game. Conscious and adequately analyzed relations experience in the game gives the participants the key to understanding the objective conditionality of many professional situations. Each participant receives an objective ability to experiment with their behavior, using alternative solutions.

Prediction by participants of the professional vector of each participant development. Orientation of people in the field of possible predictions about their professional development allows certain critical assessment and determine the substantive content on projective activity in the formation of professional forecasts. This kind of intuitive retrieval transforming activity of each participant of the training, where a special role is played by the ability to operate with abstract images and imagination about their symptoms. In most cases, changing emotional background that is manipulation of an abstract mental images, serves to correct negative prognostications of the future.

Prediction of the trajectory of professional development, as well as any prediction is based on the modeling of real processes and requires a multifaceted development of prognostic tools. In the training group, the main forms of organization and content of the work were: the use of introspection methods, self-examination, emotional state correction, reflection of the states experienced in various types of organizational activity; intense training which is achieved by immersion of participants in problem solving; participation in the activities of the «living» which allows an entity to engage in long-term experience of the situation «here and now».

Stories about vision of the future and questioning participants of the group about life prospects and plans help to clarify subjective model of their own future, to find the gaps and weaknesses in it and outline the ways to enrich, correct and improve the picture of the future.

An important task is to develop in students a special «sense of the way» – a kind of «compass» to help better navigate in the circumstances that change, assess the significance of the events of the past, present and future, make better decisions in situations of choice, improve relationships with people of different groups on the further life way.

Building target profile of professional realization creates a favorable opportunity for a deeper understanding of their own personal desires, hopes, plans and expectations.

The following methods used in the program: psychogymnastic exercises, discussions, assignments in small groups, in pairs, home assignments, forecasting and logical problems solution, role play, mini lectures, relaxation techniques.

Classes structure included: greeting, exercises, workout, feedback, home assignment (creative achievements) considered at the beginning of the next class.

Self-futuring training involved 16 participants who made up the experimental group. These were 4-year students of the Lesya Ukrainka Volyn National University whose professional prognoses were unclear; they showed difficulties in image visualizing of their own future. The norm group consisted of 38 students who had clear image of the professional future, and their professional prognoses were well formed. The effects of training were assessed in the following way: observation of participants during their work, individual interviews with them, analysis of home assignments, collective summarizing, retesting in experimental group and in the group of norm.

After completion of training sessions repeated psychodiagnostics was carried out with the participants of experiment and diagnosed of the norm group. It provided an opportunity to reveal the effectiveness of teaching and practical training.

In particular, the following professional skills of the participants were transformed significantly: the ability to manage themselves and their time effectively (1), the ability to specify their personal values (2), the ability to influence other people (7) and the ability to learn new techniques and technology (8).

**Table 1**

**Average distribution indexes of the students professional self-esteem competences in experimental and norm groups**

№	Scales	X (average)			
		Experimental group		Norm group	
		before	after	before	after
1	ability to manage yourself and personal time effectively	3,36	4,5	4,00	4,00
2	ability to specify personal values	3,77	4,5	3,5	3,38
3	ability to define the objectives of educational and professional work	2,82	3,57	4,76	3,82
4	ability to maintain constant personal growth and development	3,31	4,0	4,0	4,00
5	ability to solve the problems effectively	3,00	3,81	3,2	3,2
6	ability to respond flexibly to changing situations, creativity	2,77	3,00	3,5	3,5
7	ability to influence other people	2,85	4,5	3,78	3,5
8	ability to learn new techniques and technology	2,5	4,0	3,5	3,5

Thus we can state the fact of the influences that changed the perspective lines of the students professional activity: self-assessment of professional skills (competences) showing tendency of innovation potential increase, which reflects the psychological readiness to reform activities in connection with orientation for new professional results and overcoming obstacles in their achievement, and enhance creative potential which includes the desire to use new professional technology combined with a focus on self-improvement as a future professional qualified and competent professionals.

These results required verification regarding definition of professional prognoses of the students, and then participants of both experimental and norm groups were offered to study the method of

individual life goals realization by N. Molochnikov. Indicators of percentage distribution of self-esteem ideas about future work and its objectives were for participants in the experimental and norm groups 100% availability.

The survey about students' professional development goals demonstrated clear orientation in the system of requirements of the future profession by means of operational efficient aspects of their future work. In this case 87.5% of students in the experimental group responded experiencing inspiration and are motivated to professional realization. At the same time respondents who are deprived of professional motivational intentions (12.5%) traced the idea that future work may help in dealing with other life goals. Control group demonstrated identical data: those concerned with the inspiration and motivation of professional realization (89.5%) believe that future work will help in dealing with other life goals; 10.5% of the respondents are of the opposite opinion.

Study of everyday life areas and self-realization in the social and psychological areas showed that it is important for the experimental group to have their own budget (81.2%), and so the probability of obtaining a loan (62.5%), which partly demonstrates personal certainty and consistency as experts in professional sphere; interest to issues and concerns of others (75%), ability to listen to others (62.5%), the ability to appreciate others (62.5%), self-employment (93.6%), having their own development plan (87.5%), and the ability to develop their own motivation (93.6%).

These data are close to the results that recorded in the norm group for the same parameters: availability of their own budget (84.2%), and so the probability of obtaining a loan (78.9%) interest to the problems of the others (92.1%), the ability to listen to others (73.7%), the ability to appreciate other people (73.7%), self-employment (89.5%), having personal development plan (86.8%), and the ability to develop their own motivation (94.7%).

So we may confirm that professional prognosis determines the nature of personal innovative and creative resources for the future professional realization of the youth; involvement of cognitive and reflexive identification methods to the training program gives an opportunity to optimize valuable professional self-realization in the future.

#### **Literature**

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.

2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха – К. : Наук. думка, 1988. – 144 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психол. труды / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352с.
5. Технологія тренінгу / [упорядник О. Главник, Г. Бевз] / за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
6. Melges F. T. Time and inner future : a temporal approach to psychiatric disorders / F. T. Melges. – N.Y. : John Wiley & Sons, 1982. – 365 p.

The paper deals with the image of the future construction peculiarities as a way to stimulate the process of professionalization. Correctional work realization in the form of professional self-futuring training for the students of senior courses aimed at their professional prognoses formation, professional career optimization and future relations with the outside world development.

**Keywords:** self-futuring, professional prognosis, professional self-realization, the image of the future, anticipation, life line.

УДК 159.923.2+159.925

*Т.І.Щербак*

## **Розвиток образу «Я» особистості через активізацію інтелектуальних дій**

Стаття присвячена психологічним особливостям розвитку образу «Я», що активізуються завдяки інтелектуальним діям особистості. Висвітлено вплив інтелектуальних дій на всі структурні компоненти образу «Я». Виявлено взаємозв'язок та взаємозалежність між особливостями розвитку образу «Я» і репрезентативним інтелектом, як елементами в структурі особистості. Встановлено особливості розвитку образу «Я» через активізовані інтелектуальні дії асиміляції та акомодатії. Подано та обґрунтовано авторську розвиваючу програму «Розвиток образу «Я» через інтелектуальні дії».

**Ключові слова:** образ «Я», репрезентація інтелекту, інтелектуальні дії.

Статья посвящена психологическим особенностям развития образа «Я», которые активизируются через интеллектуальные действия личности. Освещено влияние интеллектуальных действий на все структурные компоненты образа «Я». Выявлена взаимосвязь и взаимозависимость между особенностями развития образа «Я» и репрезентативным интеллектом, как элементами в структуре личности. Установлены особенности развития образа «Я» через активизированные интеллектуальные действия ассимиляции и аккомодации. Подана и обоснована авторская развивающая программа «Развитие образа «Я» через интеллектуальные действия».

**Ключевые слова:** образ «Я», репрезентация интеллекта, интеллектуальные действия.

У період репрезентації інтелекту відбувається формування і розширення уявлень людини про себе та оточуючий світ завдяки інтенсивному інтелектуальному і особистісному розвитку (О.М. Дьяченко, [4], О.В. Запорожець [6], М. М. Поддьяков, [5], М. Л. Смульсон, [3], М. О. Холодна, [2], Ж. Піаже, [1]). Отже, розвиток образу «Я» спричинений нагромадженням різної інформації про себе і відбувається через когнітивний формат за допомогою інтелектуальних дій. Особистість засвоює те, що її оточує, але вона засвоює це згідно зі своєю «розумовою структурою», і від цього залежить не тільки пізнання реальності, а й пізнання себе і створення образу себе. Оскільки питання про взаємозв'язок розвитку образу «Я» та інтелектуальних дій є малодослідженим вбачаємо за необхідне його більш детальне вивчення.

**Мета** нашого дослідження полягає у вивченні впливу інтелектуальних дій та операцій і формування образу «Я» особистості, що знаходиться на стадії репрезентативного інтелекту.

У життя людини світ входить поступово. Спочатку вона пізнає те, що оточує її, і, звичайно, себе. З часом її життєвий досвід збагачується. Важливу роль у цьому збагаченні відіграють її щоденні враження від спілкування. Але людина не може просто споглядати, вона прагне активної взаємодії з навколишнім середовищем. Відповідно до когнітивного підходу Ж. Піаже така активна діяльність людини відбувається завдяки низці інтелектуальних операцій, що здійснюються з метою сприймання, інтерпретації та породження інформації. Ці операції виконуються завдяки процесам асиміляції (включення об'єктів до схем поведінки суб'єкта), акомодатії (модифікації схем, відповідно до вимог оточуючого середовища) та встановленню рівноваги між ними – адаптації [1].



Засвоєння знання, ускладнення і розвиток мислення – наслідок розвитку взаємодії особистості зі світом («Я» і «не Я»). Цьому сприяють активність, зацікавленість, винахідливість. Контактуючи з оточуючим світом, особистість інтерпретує всі події по-своєму через систему уявлень про себе, образ «Я», що власне і впливає на поведінку. «Я» є уособленням практичної активності особистості, уособленням діяльно-творчої основи. Особистість не є споглядальною істотою. Тому, все, що не є «Я», є продуктом діяльності, творчої активності, а саме «не Я».

Процес виявлення та засвоєння нового, невідомого відбувається через вирішення різноманітних задач і проблемних ситуацій, що постають перед особистістю. Вона включає в себе індивідуальну потребу, здібності та досвід. Сама ж задача передбачає необхідність свідомого пошуку способу дії для її досягнення. Розв'язання задачі є актом переходу від загального нечіткого уявлення про майбутній результат до його конкретного образу. Робота над задачею вимагає її розуміння та вирішення.

Відповідно до когнітивного підходу (Дж. Брунер, Ж. Піаже [1]) інтелект складають розумові операції, що здійснюються з метою сприймання, інтерпретації та породження інформації. Інтелект є вища форма організації та рівноваги когнітивних структур, оскільки кожна наступна структура забезпечує більшу рівновагу, порівняно із попередньою. Отже, інтелект функціонує задля встановлення рівноваги з метою асиміляції дійсності та акомодатії відповідної дії. Отже, у когнітивістських підходах інтелект включає в себе сукупність головних структур, на основі яких відбувається отримання та обробка нової інформації.

У вітчизняних теоріях інтелект виступає як інтеріоризація соціальної діяльності особистості. Інтелектуальна активність передбачає два різних джерела: діяльність соціальної групи та діяльність особистості. Інформація, що надходить з обох джерел, синтезується в образ світу, який є необхідною умовою будь-якої діяльності, інтелектуальної зокрема. Отже, операції, які відбуваються в та з образом світу, і є частиною діяльнісного акту.

Інтелектуальний розвиток, у цілому, О. М. Леонтьєв розглядає як процес формування розумових дій. Спочатку вони виникають у формі екстеріоризованих дій, а згодом перетворюються у внутрішні інтелектуальні операції. Отже, важливим є визначення типу інтелектуальних дій, які застосовує особистість при розв'язанні різних завдань, здатність до перетворення їх та пізнавальних стратегій.

Процес інтеріоризації як перехід від зовнішньої до власне психічної функції ретельно аналізується у роботах Л.С. Виготського та О. Г. Асмолова. Автори зазначають, що це не лише перехід від зовнішнього у внутрішній план, це, насамперед, перетворення соціальної у власне психічну функцію. О. Г. Асмолов виділяє три етапи інтеріоризації: індивідуалізація, інтимізація, власне процес «інтеріоризації».[7].

Важливе місце посідають вітчизняні дослідження інтелекту як процесу. Витоки цих ідей належать С. Л. Рубінштейну, який розглядає психічне явище як процесуальну, безперервну динамічну діяльність. Важливою характеристикою інтелектуальної діяльності є варіативність, здатність до вибору відповідно до мінливих умов зовнішньої об'єктивної ситуації. Інтелектуальна поведінка визначається з одного боку, специфічним відношенням до об'єктивних умов, а з другого – до історії розвитку індивіда, що є основою цієї поведінки [8].

Отже, інтелектуальна діяльність характеризується не лише своєрідними механізмами, а й специфічною мотивацією: цікавістю, пізнавальними інтересами.

Л. А. Венгер одиницею аналізу інтелектуальної діяльності вважає пізнавальну орієнтувальну дію. Тому важливим показником наявного інтелектуального рівня є ступінь оволодіння перцептивними, мисленневими та мнемічними діями. Проблемам розвитку інтелекту та віковим можливостям такого розвитку присвячена праця вітчизняного психолога М. Л. Смольсон. На її думку сутність інтелектуального розвитку полягає в якісних змінах у змісті та операціях, за допомогою яких здійснюється інтелектуальна діяльність [3].

Отже, у розглянутих теоріях природа інтелекту є соціально зумовленою. Інтелект виступає як результат інтеріоризації соціальних фактів, а до його структури входять розумові дії як складові інтелектуальної діяльності. Ці дії є результатом функціонування пізнавальних процесів.

Як бачимо, у розглянутих теоріях ігнорується проблема, пов'язана із визначенням зв'язку інтелекту з іншими особистісними властивостями та ролі інтелекту у поведінці людини в реальних життєвих ситуаціях. В рамках нашого дослідження розгляд цього питання є цілком необхідним для розкриття сутності взаємозв'язку образу «Я» особистості та її інтелектуальних дій, що актуалізуються в процесі освоєння оточуючого.

Акцентує увагу на глибокій єдності теорії інтелекту і теорії особистості також і Б. Г. Ананьєв. На його думку, потре-

би, інтереси, установки та інші особистісні властивості визначають активність інтелекту. З іншого боку, характерологічні властивості особистості і структура мотивів залежать від ступеня об'єктивності відношення людини до дійсності, досвіду пізнання світу та загального розвитку інтелекту. Інтелект у цій структурі зосереджений в «Я», де і протікають основні інтелектуальні процеси та розв'язання проблем. За З. Фрейдом, індивід – це несвідоме Воно, яке лише частково охоплено «Я». Тому інтелект значною мірою залежить від «Я», визначається та регулюється ним. Якщо «Я» є слабким, інтелект ще більше фіксує його слабкість, якщо, навпаки, «Я» є сильним, то інтелект ще більше його підсилює.

На думку Е. Еріксона, саме Его слугує основою поведінки людини. Его-психологія розглядає особистість як раціональну істоту, яка приймає усвідомлені рішення та розв'язує складні життєві проблеми. Е. Еріксон розглядає Его як автономну систему (інтелект), основними компонентами якої є сприймання, мислення, увага та пам'ять .

Особистість функціонує в життєвому просторі через взаємодію поведінки, інтелекту та оточення. Відтак, важливою функцією інтелекту є здатність людини до саморегуляції. Основна роль в моделі саморегуляції належить вербальним та образним репрезентаціям, які впорядковують і зберігають досвід для нових поведінкових актів. Дж. Келлі підкреслював, що інтелектуальні процеси мають неабиякий вплив на поведінку людини.

За Г. С. Сковородою, основне призначення розуму людини – пізнати себе. Проте розум завжди у цьому пізнанні повинен поєднуватись із почуттями. Отже, сутність людини полягає в поєднанні почуттів та розуму.

Виходячи з аналізу означених теорій та концепцій, під інтелектом розуміємо пізнавальну здатність до психічного відображення та перетворення дійсності.

Виходячи з проаналізованих досліджень та виявлених особливостей інтелектуального розвитку особистості у цьому періоді, які мають найбільший вплив на розвиток образу «Я» нами була розроблена та апробована розвиваюча програма «Розвиток образу «Я» через інтелектуальні дії». Частиною розвиваючої програми, спрямованої на активізацію інтелектуальних дій, вміння працювати із образами (розуміти та передавати специфіку образу, формування вміння грати в образно-рольові ігри, формування вміння створювати сюжет, бути постановником і виконавцем ролей) (блок 2) пропонуємо до розгляду.

## **Блок 2**

### **Заняття 1**

Мета: сформувати уміння працювати із графічними зображеннями, символами, знаками; створення образів на підставі графічного опису. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Незавершені фігури», «Вивчення географічної карти», «Розповідь за картою». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 2**

Мета: формування вміння розуміти специфіку образу; створення власних оригінальних образів; виявляти творчий підхід до створення власного продукту діяльності. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Чарівні ляпки», «Допоможи художнику», «Розкажи казку». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 3**

Мета: формування вміння розуміти специфіку образу (підбір ознак до предмета, підбір предметів до ознак); розвиток уяви та емоційного потенціалу. Привітання. Розминка. Основні вправи: «На що схоже?», «Малюнок у декілька рук», «Чарівники». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 4**

Мета: створення оригінальних образів на основі сприйняття схематичних зображень; формування уміння невербального вияву творчого потенціалу; розвиток уяви; зняття напруги та тілесних зажимів. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Знайди скарб», «Танок», «Кульки і магніт», «Пригощання». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 5**

Мета: розвиток уяви, уваги, відчуття згуртованості; емоційне розвантаження. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Мильна бульбашка», «Всередині мильної бульбашки», «Наша подорож». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 6**

Мета: розвиток уміння дообмірковувати зображене; формування уміння розуміти специфіку образу; розвиток уміння створювати образи на підставі графічного опису. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Друдли», «На що це схоже?», «Залатай килимок». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 7**

Мета: розвиток просторового сприйняття, оперування об'ємними формами; розвиток уміння дообмірковувати зображене. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Кубики», «Домалюй візерунок», «Бджолиний рій». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 8**

Мета: розвиток просторового сприйняття, оперування подумки дво- та тривимірними об'єктами; розвиток дій конструювання, розвиток дрібної моторики. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Хустинка», «Склади фігурку», «Мандрівка тварин». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 9**

Мета: розвиток наочно-образного і просторового мислення; формування умінь порівнювати розмір і форму геометричних фігур за зразком. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Намісто», «Мозайка», «Ялинкові прикраси». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 10**

Мета: формувати вміння виділяти та використовувати зв'язки відносин між предметами, явищами, діями; розвиток образного мислення. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Накладення фігур», «Чарівні перетворення», «Незвичайні ситуації». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 11**

Мета: підвести дітей до створення оригінальних образів; сформувати умінь працювати із графічними зображеннями; розвиток уяви, кмітливості, спостережливості, здібності втілювати задуми, що виникають; спонукати дітей використовувати накопичений досвід, враження про оточуючу дійсність при складанні казки. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Складання казки», «Будиночки», «Будівник і архітектор». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 12**

Мета: активізація механізмів творчого процесу, при яких відбувається переробка проблеми і її перетворення в образну форму; розвиток уяви; ініціювання вільної творчості. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Перетворення», «Вгадай тварину», «Нашим героєм у казці є ...». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 13**

Мета: формування основ наочно-образного мислення; спонукати дитину позначати усвідомлені способи виконання дій, застосовувати накопичений досвід у ході розв'язання розумових задач. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Позначення», «Малюнки – міри довжини», «Домальовка за сюжетом (як сховати мишку від кішки)». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 14**

Мета: формування основ наочно-образного мислення, уяви; систематизація властивостей, форми і кольору; розширення знань про оточуючий світ; розвиток навичок спілкування. Привітання. Розмин-

ка. Основні вправи: «Кругле, жовте як сонечко» «Аплікація (Ваза з кіл, Квітка)», «Ламиголівка». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 15**

Мета: формування уміння розуміти зображення як замісника дійсності; сприймання та використання елементарних символів. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Де сидить папуга?», «Планкарта», «Прогноз погоди». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 16**

Мета: сформувати уміння працювати із графічними зображеннями, орієнтуватися у схематичному зображенні; розвиток наочно-образного мислення, вміння оперувати образами. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Склади за схемою», «Намалюй схему», «Нісенітниця». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 17**

Мета: розвиток уміння дообмірковувати зображене; розвиток просторового сприйняття; розвиток уміння передавати специфіку образу. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Знаходження частин малюнка, яких не вистачає», «Що змінилося?», «Незвичайна тварина». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 18**

Мета: формування уміння бачити динаміку змін; уміння бачити та виправляти невідповідність зображених ознак знайомих об'єктів; розвиток образного мислення, уяви, уміння працювати в колективі. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Хто ким буде? Що чим буде?»; «Виправ помилку», «Скарбничка із казками»; «Незавершені малюнки». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 19**

Мета: формування уміння бачити динаміку змін; розвиток просторового сприйняття, сприйняття форм; формування уміння об'єднувати елементи у цілісний образ. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Хто ким був? Що чим було?», «Скринька форм», «Розрізні малюнки». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 20**

Мета: розвиток наочно-образного мислення, уміння конструювати; формування уміння грати в образно-рольові ігри, пов'язані з театралізацією; формування уміння невербального вияву творчого потенціалу; розвиток уяви. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Рибка», «Вільна творчість», «Казки розповідають». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

### **Заняття 21**

Мета: формування уміння невербального вияву творчого потенціалу; розвиток уяви; розвиток уміння дообмірковувати та

передавати специфіку образу. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Казковий вінегрет», «Незвичайні загадки», «Мініатюри без закінчення». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

#### **Заняття 22**

Мета: розуміння специфіки образу; формування уміння передавати специфіку образу (уміти створювати образ) та використовувати схему опису. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Казка в кошику», «Слоненя-садівник», «Котик і мишки». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

#### **Заняття 23**

Мета: формування вміння об'єднувати елементи у цілісний образ; сформувати уміння працювати із графічними зображеннями; розвиток наочно-образного мислення, вміння оперувати образами. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Ведмежата», «Баба Яга», «Історії-побреженьки». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

#### **Заняття 24**

Мета: формування уміння створювати сюжет, бути постановником його та виконавцем усіх ролей за сюжетом; розвиток уяви; формування уміння передавати специфіку образу. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Ведмежатко захворіло», «Побачення із золотою рибкою», «Лист для друга». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

#### **Заняття 25**

Мета: формування основ наочно-образного мислення, уяви; формування уміння розуміти специфіку образу; розвиток просторового сприйняття, оперування об'ємними формами. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Листоноша приніс посилку», «Незвичайна пірамідка», «Покупки», «Звідки цей колір». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

#### **Заняття 26**

Мета: формування уміння розуміти і відтворювати зміст різноманітних картинок; створення оригінальних образів у власному інтелектуальному продукті на основі словесного опису; розвиток уяви. Привітання. Розминка. Основні вправи: «Розрізні картинки», «Намалюй казку», «Балакучі малюнки». Рефлексія. Релаксація. Прощання.

**Висновки.** Основою пізнання для особистості у період репрезентації інтелекту є чуттєве пізнання та образне мислення. Саме від рівня їх сформованості залежать пізнавальні можливості, подальший розвиток діяльності, мови та більш високих, логічних форм мислення. Тому у період репрезентації інтелекту особис-



тості цілком необхідним є цілеспрямоване формування уявлень, образів, їх повнота, усвідомлення, динамічність.

Образне мислення, уява беруть безпосередню участь у створенні образу свого «Я», створенні системи уявлень про себе, свою зовнішність, духовні риси, можливості, здібності, бажання та ін. Отже, породження змін в інтелектуальній сфері, образному мисленні призводить до змін і в особистісній сфері, і в сфері само-свідомості, зокрема образі свого «Я».

#### **Список використаних джерел**

7. Пиаже Ж. Психология интеллекта /Ж. Пиаже . – СПб.: Питер, 2003. – 192с.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 1992. – №3. – С. 84 – 93.
9. Смутьсон М. Психология розвитку інтелекту / М. Смутьсон.– К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
10. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52-60.
11. Поддьяков Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет / Н. Н. Поддьяков. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 144 с.
12. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
13. Асмолов А. Г. Познавательный эгоцентризм как механизм социального поведения личности / А. Г. Асмолов, Н. А. Пастернак // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 98-103.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

The article focuses on the psychological characteristics of a self-image, which are activated through the intellectual activities of the individual. The influence of intelligent action on all structural components of self-image is illuminated. The interrelation and interdependence between the characteristics of the self-image and the representative intellect, as elements in the structure of personality are spotted. The peculiarities of the self-image through activated intellectual activities of assimilation and accommodation are determined. The author's program «Development of the self-image through intellectual action» is fulfilled and justified

**Key words:** self-image, representation of intellect, intellectual actions.

*Отримано: 12.09.2012 р.*

## Психологічні детермінанти ціннісно-орієнтаційного розвитку особистості майбутніх фахівців освітньої галузі

У статті обґрунтовано важливість урахування сутності і специфіки ціннісних орієнтацій майбутніх психологів та соціальних педагогів, їх вплив на особистісний розвиток майбутніх фахівців під час професійного становлення. Крім цього, розкрито розуміння психологічних механізмів та суб'єктивних властивостей ціннісних орієнтацій, що є основоположними чинниками особистісного розвитку майбутніх спеціалістів зазначеного профілю роботи. Встановлено, що особливого змісту у процесі особистісного розвитку майбутніх спеціалістів набирає зміст профдіяльності, який визначає формат та особливості ціннісно-нормативної сфери, глибину переконань і професійних домагань, визначаючи повноту їх суспільної значущості.

**Ключові слова:** особистість, ціннісні орієнтації, цінності, ціль, інтерес, мотив, потреба, особистісний розвиток.

В статті обосновано важність учета сущности и специфики ценностных ориентаций будущих психологов и социальных педагогов, их влияние на личностное развитие будущих специалистов во время профессионального становления. Кроме этого, раскрыто понимание психологических механизмов и субъективных свойств ценностных ориентаций, являющихся основополагающими факторами личностного развития будущих специалистов указанного профиля работы. Установлено, что особый смысл в процессе личностного развития будущих специалистов приобретает содержание профдеятельности, который определяет формат и особенности ценностно-нормативной сферы, глубину убеждений и профессиональных притязаний, определяя полноту их общественной значимости.

**Ключевые слова:** личность, ценностные ориентации, ценности, цель, интерес, мотив, потребность, личностное развитие.

**Актуальність дослідження.** Проблемі ціннісних орієнтацій як важливому психологічному конструкту особистості майбутнього фахівця освітньої галузі (практичного психолога та соціального педагога) належить одне з провідних місць у дослідженні їх професійного становлення. Ціннісні орієнтації індивіда обумовлюють перетворення внутрішніх вартостей у стимули і мотиви професійної поведінки майбутніх спеціалістів та є одним із чинників готовності до діяльності.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.**

Великий вклад у дослідження проблеми цінностей як основної передумови розвитку та становлення особистості зробили як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, котрі обґрунтовують їх сутність, природу та рівні у контексті теоретико-методологічних засад власного підходу до інтерпретації психологічної організації внутрішнього світу особистості.

Цінності, як одне із центральних особистісних утворень, виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності. У цій своїй функціональній ролі вони визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі аспекти діяльності (Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь, К. Клякхон, І. С. Кон, В. Я. Отрут, М. Рокич). Закономірно, що оволодіння системою цінностей, яка характеризується індивідуалістичним наповненням, набуває статусу життєорієнтаційних принципів та настановлень, котрі нероздільно пов'язані зі спрямованістю конкретної дії (І. Д. Бех, Ф. Ю. Василюк, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко).

У процесі наукового пошуку вчені (К. О. Абульханова-Славська, Г. Айзенк, Б. Г. Ананьєв, С. С. Бубнова, І. М. Істомін, І. Кант, З. С. Карпенко, Д. О. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, А. Г. Маслоу, К. В. Морріс, Ш. О. Надірашвілі, Г. Олпорт, В. Я. Отрут, М. Рокич, В. О. Ядов та ін.) намагалися сконструювати натуралістичну систему цінностей, яка могла б спиратися на природу людини, виходячи з основоположних тенденцій її становлення і функціонування як особистості, враховуючи впливи соціального довкілля та індивідуальні особливості розвитку.

Хоча різні аспекти проблеми цінностей були предметом багатьох досліджень, проте й досі відсутній єдиний погляд на природу даного поняття. Досить неоднозначно визначаються критерії виміру рівнів цінностей, умови та психологічні механізми їх розвитку. Це зумовлює неоднорідність у розумінні цінностей особистості та їх ролі у професійній діяльності.

Тому, на наш погляд, проведення додаткових досліджень феномена цінностей є актуальними у контексті педагогічної та вікової психології, оскільки виявлені результати можуть сприяти виділенню базових чинників формування психологічної готовності особистості до діяльності у процесі навчання у ВНЗ. Відтак виняткова значущість проблеми зумовила вибір теми наукового дослідження.

**Мета дослідження** – охарактеризувати стан дослідження поняття, видів, проявів особистісних цінностей в контексті про-

фесійного становлення майбутніх психологів та соціальних педагогів у психолого-педагогічній літературі та систематизувати одержані дані.

### **Основний виклад матеріалу.**

Моделюючи своє майбутнє, особистість, в основному, опирається на соціальні ідеали, які, перетворюючись у систему ціннісних орієнтацій, інспірують її прагнення не лише здобути високу професійну компетентність, а й повністю самореалізуватися за мінливих умов сьогодення (Ж. П. Вірна, В. М. Мицько, Н. І. Пов'якель).

Особистісний розвиток – це постійний процес, який виявляється в цілеспрямованій, безперервній самореалізації потенційних можливостей та здібностей, свідоме вдосконалення себе людиною, а також індивідуальне світосприйняття, яке базується на чіткому розумінні власних цінностей і цілей.

К. Роджерс одним із перших використав термін «особистісний розвиток» для означення поняття повнофункціональності, яке ототожнюється з потребою саморозвитку чи самоактуалізації. В даному контексті ключового розуміння у процесі особистісного розвитку набуває зміст профдіяльності, який визначає особливості функціонування ціннісно-нормативної сфери, повноту суб'єктного визначення поведінки індивіда, його переконань і професійних домагань, визначаючи повноту їх суспільної значущості.

Важливість дослідження вищезгаданої проблеми привернуло увагу вітчизняних та закордонних психологів. Зокрема, розв'язанням проблем функціонування когнітивної, мотиваційної та аксіопсихологічної сфер людини займалися М. Й. Борисевський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, У. Найссер, А. Г. Маслоу, Р. Мей, З. С. Карпенко, В. А. Семиченко С. Стернберг, Д. М. Узнадзе, В. М. Ямницький, дослідження єдності свідомості, діяльності, зовнішніх впливів, соціального довкілля та внутрішніх особливостей особистості проводили А. Бандура, І. Д. Бех, В. Джемс, Г. Гельмгольц, С. Д. Максименко, А. В. Петровський, В. А. Роменець, Н. В. Чепелева, вивчення спрямованості особистості у майбутній професійній діяльності психолога-практика проводили Г. О. Балл, М. Я. Басов, О. Ф. Бондаренко, Т. М. Буякас, Л. С. Виготський, В. Вундт, Ф. Дондерс, Л. М. Мітіна, Н. І. Пов'якель, О. П. Саннікова, Н. В. Чепелева, Ю. М. Швалб.

Алізуючи наукові роботи вищезгаданих авторів, можна стверджувати, що мотиваційно-сміслова сфера особистості – це ієрархічна багаторівнева система взаємодіючих складових. До її ком-

понентів можна віднести потреби, інтереси, цілі, ідеали, цінності, життєві орієнтири. Їхня реалізація є запорукою професійної актуалізації майбутніх фахівців психологічної галузі практики.

Спонукуванням до обрання людиною певного виду діяльності, в основному, є потреба. Так само, для успішної самореалізації майбутніми фахівцями освітньої галузі (практичними психологами та соціальними педагогами) у психологічній практиці зокрема, базальним чинником повинна бути потреба. Її задоволення знімає мотиваційне напруження, викликає позитивну емоцію та «затверджує» даний вид діяльності, долучаючи його до позитивного досвіду [1; 13; 8; 12].

Суб'єктами потреб можуть бути суспільство в цілому, група та окрема людина. Поділ потреб на соціальні та особисті не заважає помітити між ними взаємний зв'язок. Так, в індивідуальних потребах відбивається сприйнята й усвідомлена особистістю частина суспільних прагнень, які є узагальненим відображенням суспільно значимих цінностей. Соціальні потреби трансформуються в особисті та персоніфікуються у конкретній діяльності. Тому чим повніші особисті потреби членів соціуму, тим різноманітніша, складніша й ефективніша діяльність людини, яка приносить користь суспільству. Відповідно, з урахуванням інтересів та можливостей, відбувається усвідомлення окремим індивідом цих потреб, вони ж зумовлюють особистісну спрямованість студента на оволодіння діяльністю – і навчальною, і професійною.

У наковій літературі можна знайти ряд класифікацій потреб, які визначаються за їх спрямованістю та суб'єктами їх виникнення. А.Г. Здравомислов та В.Н. Сагатовський виділяють три вихідні групи – біологічні, соціальні й ідеальні (або духовні). Біологічні потреби (у їжі, одязі, житлі, захисті та ін.) спрямовані на забезпечення індивідуального та видового існування індивіда. Соціальними автори називають потреби відчуття приналежності до певної особистісно бажаної суспільної групи, в якій людина займаючи певну соціальну нішу, користується прихильністю й увагою, задовольняє прагнення любові та поваги. Духовні – містять у собі потреби пізнання себе, навколишнього світу, свого місця в ньому, змісту і призначення особистого існування на Землі. Розвиток власне соціальних та духовних потреб є чи не найосновнішим завданням суспільства, вирішення якого поставлено перед сім'єю та освітою. Соціальні та духовні потреби (власне людські, які не мають аналогу в світі тварин) – самопізнання, самосвідомість як у розумінні тілесному, так і духовному; реалізація природних і творчих потенціалів, досягнення певного

рівня самодостатності особи. В майбутніх психологів та соціальних педагогів, які відчувають духовну потребу у самореалізації та самопізнанні через допомогу соціально дезадаптованим дітям, очевидно, мають бути сформовані на високому рівні альтруїстичні, високоморальні, інтелектуальні складові особистості, які є обов'язковою умовою вдалої практичної діяльності.

Переносячи основні положення концепції мотивації В. Врума на розуміння програми підготовки майбутніх психологів та соціальних педагогів можна стверджувати, що усвідомлення ними власних потреб впливає на інтенсивність мотивації та сприяє підвищенню активності, котра характеризується: самооцінкою результатів поведінки; ступенем впевненості у тому, що ця поведінка призведе до бажаного результату; очікуваннями – особистісною оцінкою досягнення бажаного після виконання певних дій [3;4]. Звідси випливає, що правильний підхід до підготовки студентів згаданого профілю може слугувати вдалій профорієнтаційній роботі із ними та визначенню їх психологічної готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, а також сприятиме уникненню від практичної діяльності тих майбутніх фахівців із вказаною категорією дітей, для яких вона буде стресогенною та психологічно не комфортною.

Розглядаючи потреби як об'єктно-суб'єктне явище, яке визначене і надане людині соціальними відносинами, то мотив – явище суто суб'єктивне. Цінності – психологічне утворення, яке об'єднує в собі об'єктивні, суб'єктивні (індивідуалістичні) і соціальні чинники діяльності особистості. Для нормального соціального функціонування потрібне входження людини в діяльність, у якій вона знаходила б зміст і смислове значення свого існування. Звідси випливає потреба у праці, творчості, в якій розкривалися б її основні здібності, таланти. Відсутність цієї фундаментальної людської потреби — основний показник соціальної деформації особистості. З іншого боку, якщо органічні потреби людини виникають поза спеціальним формувальним впливом, то соціальні утворюються лише у процесі настановчого виховання [16].

Ще одним із компонентів ціннісно-орієнтаційної сфери діяльності практичних психологів та соціальних педагогів є інтерес, який в психологічному словнику за редакцією А.В.Петровського та М.Г. Ярошевського визначається як причина соціальних дій, подій, здійснень, що постає за безпосередніми спонуканнями – мотивами, помислами, ідеями, намірами індивідів, котрі беруть участь у цих діях, від імені соціальних груп, організацій, класів [9].

Інтерес – явище характерне лиць людському соціуму та, будучи усвідомленням потреби, воно є безпосередньою причиною людських дій – індивідуальних і групових. Інтерес завжди має вибірковий характер ставлення до предметів і явищ, є результатом усвідомлення їхнього значення та супроводжується певним емоційним переживанням. В цілому інтереси зумовлені приналежністю індивіда до певної соціальної групи, ситуативно спричинені системою її потреб та в кінцевому результаті визначаються генеральною спрямованістю особистості. Вони, паралельно із стимулюванням людини до діяльності, самі формуються в ній. Наявність певних інтересів у студентів є сприятливою передумовою їхньої майбутньої професійної діяльності, розвитку здібностей, успішного навчання та самореалізації у подальшому професійному житті [17].

Щоб усвідомити потреби і інтереси необхідно розглянути ціль як одну із характеристик діяльності людини та елементів її поведінки. Для цілі властиве передбачення індивідом результатів діяльності і шляхів його реалізації за допомогою певних засобів.

Ю.М. Швалб зазначає, що ціннісні орієнтації є базовою основою цілепокладання особистості і в проєктивному варіанті – випереджувальним відображенням дійсності. Крім того, цілепокладання специфічне на різних стадіях становлення професіоналізму [20]. Звідси випливає, що цілі, які постають перед людиною, досягаються нею у діяльності, та є вираженням її загальної спрямованості. Відповідно, знаючи особистісну спрямованість майбутніх практичних психологів та соціальних педагогів, можна передбачати їх професійну спрямованість.

У науковій літературі простежуються три основних підходи до розуміння природи ціннісних орієнтацій. У першому з них – цінності розглядаються поряд з такими поняттями, як думка, уявлення чи переконання (О.О. Ручка, Б. Шлодер [10; 18]). За іншою інтерпретацією індивідуальні цінності або ціннісні орієнтації є різновидом чи аналогом соціальних установок або інтересів (Е.Шпрангер, [21]). Представники третього підходу (Ф.Ю. Василюк, Г.Г. Дилигенський, Б.І. Додонов, Ю.М. Жуков, А.Г. Маслоу [2; 5; 7; 19]) у своїх дослідженнях зближують ціннісні орієнтації з поняттями «потреби» і «мотиву», підкреслюючи їх реальну спонукальну, стимулювальну силу та вивчають їх на перетині когнітивної та мотиваційної сфер особистості.

Основне значення ціннісних орієнтацій полягає у формуванні особистості. Відкриття людиною цінності тотожне віднаходжен-



ню особистістю самої себе. Ціннісні орієнтації – це узагальнені уявлення людей про цілі і норми своєї поведінки, це існуючі у свідомості кожної людини орієнтири, з якими вона узгоджує свої дії. Очевидно, що уявлення про власне майбутнє пов'язане з цінностями. Тому самовизначення фокусується у ціннісно-орієнтаційній сфері особистості, спрямовується потребою самовдосконалення, у якій центральне місце займає проблема сенсу життя.

Отже, реалізація індивіда в суспільстві відбувається через самовизначення і заняття активної позиції стосовно життєвих цінностей. Відповідно професійна ідентифікація та особистісне самовизначення мають ціннісно-сміслову природу, згідно з якою ціннісні орієнтації дають змогу проектувати власні претензії і домагання на майбутнє. На основі самовизначення особистості виробляються вимоги до обраної професійної сфери, здійснюється фахове становлення майбутнього спеціаліста. Загалом особистісне самовизначення має ціннісно-сміслову організацію, що сприяє активному обранню людиною своєї позиції щодо суспільно виробленої системи ціннісних орієнтацій та окресленню на цьому підґрунті змісту свого існування [14; 15].

У ціннісних орієнтаціях розкривається життєва позиція людини, її моральна зрілість, креативність, інтелект, воля, внутрішня культура, які формуються навколо таких базових психологічних структур, як активність, самосвідомість, саморегуляція. Тому, щоб помітити у студентові майбутнього психолога чи соціального педагога, спрограмувати процес його поетапного становлення як професіонала, необхідно заповнити його соціальні, ділові, інформаційні, духовні зв'язки і взаємини з високофаховим довкіллям. Реалізація вищевказаного може значно позначитись на самосвідомості молодого людини, яка пов'язала себе із роботою, яка нерозривно пов'язана із допомогою людям.

**Висновки.** Процес перетворення студента у майбутнього висококваліфікованого спеціаліста практичного психолога чи соціального педагога, готового прийняти виклики роботи, це, з однієї сторони, перш за все цілеспрямована реалізація його потенційних можливостей, здібностей і талантів, з другої – формування особливого, індивідуального життєсприйняття, вміння розуміти власні цінності і цілі, будувати гармонійні взаємини, відчувати повноту й осмисленість життя і задоволення від наданої людям допомоги та нарешті формування потреби до самовдосконалення.

Особливого змісту у процесі особистісного розвитку майбутніх спеціалістів набирає зміст профдіяльності, який визначає

формат і особливості ціннісно-нормативної сфери, глибину переконань і професійних домагань, визначаючи повноту їх суспільної значущості.

### **Список використаних джерел**

1. Антилогова Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности / Л.Н. Антилогова. – Омск, 1999. – 184 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Жанна Петрівна Вірна; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2004. – 437 арк.
4. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Х.М. Дмитерко-Карабин; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 286 арк.
5. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Педагогика, 1978. – 272 с.
6. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов – М.: Политиздат, 1988. – 222 с.
7. Маслоу А.Г. Мотивация личности / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. Морогин В.Г. Экспериментально-психологическое исследование ценностно-потребностной сферы личности (теория и практика): Автореферат дис. ... д-ра психол. наук / В.Г. Морогин – Новосибирск, 1999. – 45 с.
9. Психология. Словарь (2-е издание)/ [под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Ручка А.А. Социальные ценности и норма / А.А. Ручка – К.: Наукова думка, 1976. – 151 с.
11. Сагатовский В.Н. Системный подход к классификации ценностей / В.Н. Сагатовский // Научные исследования и человеческие потребности / ВНИИ системных исследований. – М.: Из-во ВНИИ СИ, 1979. – 119 с.
12. Тихомандрицкая О.А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические

- аспекты) / О.А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 80-90.
13. Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке / Д.Н. Узнадзе // Хрестоматия по психологии: Учебное пособие для студентов пединститутов: [сост. В.В. Мироненко, под ред. А.В. Петровского]. – М.: Просвещение. – 1978. – С. 101-108.
  14. Филиппов А.А. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности / А.А. Филиппов, Л.Л. Кондратьева // Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. – Л.: Прогресс, 1976. – С. 65-76.
  15. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1991. – 511 с.
  16. Фурман А.А. Категоріальний апарат аксіосфери як проблема теоретичної психології / А.А. Фурман // Вітакультурний млин: Методологічний альманах. – 2007. – Модуль 6. – С. 43-46. – 0,25 др. арк .
  17. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: Дис. ... к-та психол. наук. – О., 2009. – 225 с.
  18. Холл К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. – М.: «КСП+», 1997. – 720 с.
  19. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
  20. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М. Швалб. – К.: Стило, 1997. – 240 с.
  21. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности / Э. Шпрангер // Психология личности. Тексты / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырева]. – М.: МГУ, 1982. – С. 55-60.
  22. Юнг Н.В. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій підлітків, груп підвищеної психологічної уваги): Автореферат дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Юнг. – Одеса, 2006. – 16 с.
  23. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

The paper studies the importance of taking into account the nature and specifics of value orientations for future psychologists and social workers, their impact on personal development of future professionals during their professional development. In addition, the preconditions for psychological

mechanisms and subjective value properties, which are fundamental factors in personality development of future specialists of this type of work. It is found that a special meaning for the personal development of future professionals has the content of their professional activity content that defines the format and characteristics of value-normative scope, depth, beliefs and professional ambitions, determining the completeness of their social significance.

**Keywords:** personality, values, values, purpose, interest, motive, need, personal development.

*Отримано: 15.09.2012 р.*

УДК 159.9

*А.О.Яцюрюк*

## **ПОНЯТТЯ ТА ІДЕЇ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, НЕОБХІДНІ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ**

У статті проаналізовано наукову теоретичну літературу з проблем творчості та креативності. Окреслено особливості обдарованої особистості, проаналізовано риси, які характеризують діяльність обдарованої дитини. Встановлено, що у своїй основі «творчий процес» – це такий, в результаті якого виникає дещо, що не міститься у вихідних умовах задачі чи ситуації, що, насамперед, передбачає творення нового, а творчість сама по собі достатньо суб'єктивна і передбачає, що людина набула здатності скористатися можливостями свого творчого потенціалу, креативністю тощо. Описано дослідження, які окреслюють структуру творчого потенціалу особистості.

**Ключові слова:** творчість, креативність, обдарована особистість, риси діяльності обдарованої дитини, творчий потенціал особистості.

В статье проанализирована научная теоретическая литература по проблемам творчества и креативности. Определены особенности одаренной личности, проанализированы черты, которые характеризуют деятельность одаренного ребенка. Установлено, что в своей основе «творческий процесс» – это такой, в результате которого возникает нечто, не содержащее в исходных условиях задачи или ситуации, прежде всего

предусматривающее создание нового, а творчество само по себе достаточно субъективная и предполагает, что человек приобрел способность воспользоваться своим творческим потенциалом, креативностью и т.д. Описаны исследования, которые определяют структуру творческого потенциала личности.

**Ключевые слова:** творчество, креативность, одарённая личность, особенности, которые присущи деятельности одарённого ребёнка, творческий потенциал личности.

Творчість за своєю природою є системною науковою категорією, до аналізу якої в психологічних дослідженнях застосовується системний підхід, так званий принцип триаспектності, представлений, зокрема, предметним, соціальним та особистісним аспектами тощо. Зокрема, Я.О.Пономарьов наголошує на концептуальному характері даного поняття: «Сама ж проблема наукового відкриття чітко представлена Б.М.Кедровим як комплексна. До її розв'язання має залучатися відповідний комплекс наук, кожна з яких досліджує різні сторони наукового відкриття. При цьому розвиток певної науки підпорядковується якісно різномірним закономірностям» [4, с.30].

М.Г.Ярошевський у своїх численних дослідженнях психології творчості характеризує іманентну представленість окреслених вище детермінант: «Без впровадження в галузь вивчення творчості принципів історизму, соціокультурного детермінізму і відповідної цим принципам системної практики суб'єкта ця галузь приречена на забуття» [6, с. 19]. На наш погляд, у зв'язку з окресленими в наш час в освіті та в суспільстві в цілому прогресивними тенденціями – його демократизацією, гуманізацією та ін. – даний підхід трактування творчості є достатньою мірою актуальним і методично доцільним, адже його інтеграційний характер відповідає цим непростим тенденціям. В свою чергу, все ж таки залишається досить багато питань, які недостатньо проаналізовані та розкриті в науковій царині. Зокрема, це питання розвитку креативності у підлітків в процесі шкільного навчання на матеріалі предметів гуманітарного циклу. Так, В.О.Моляко, а також науковці школи вченого, вже багато років поспіль займаються питаннями організації творчої діяльності дітей різних вікових груп та розвитком креативності особистості тощо, передусім, на заняттях з технічних, фізико-математичних дисциплін. Хоча сам В.О.Моляко неодноразово наголошував, що розвивати креативність в шкільному віці можна досить ефективно, навчаючи учнів літературі, привчаючи їх читати (а по можливості – й писати) художні твори, зокрема, поетичні. Тому *метою даної*

*статті* є проаналізувати поняття та ідеї сучасної психології, потрібні для дослідження креативності особистості, а в наступних наших публікаціях опишемо авторську програму розвитку креативності у підлітків на уроках зарубіжної літератури в процесі читання ними поетичних творів.

Отже, *завданнями нашої статті* є: 1) проаналізувати наукову теоретичну літературу з проблем творчості та креативності; 2) окреслити особливості обдарованої особистості, проаналізувати риси, які характеризують діяльність обдарованої дитини; 3) описати дослідження, які окреслюють структуру творчого потенціалу особистості.

Неабиякий внесок у дослідження творчості зроблено Д.Б.Богоявленською [1]. Її роботи, як зазначає сама вчена, слід розглядати «у світлі основних напрямків реформування сучасної школи», адже вона досліджує творчість «у тих, хто тільки починає вчитися і робить свої перші кроки на цьому шляху» [1, с. 170]. Взявши за основу теоретичні тлумачення С.Л.Рубінштейна, Д.Б.Богоявленська не замикає феноменологію креативності лише на властивостях інтелекту, а досліджує її, виходячи з особливостей особистості в цілому. Проблема творчості розглядається Д.Б.Богоявленською через поняття інтелектуальної активності – феномена саморуху діяльності особистості, яке виявляється в пізнавальній діяльності, що виходить за межі вимог даної конкретної проблемної ситуації [1, с. 170]. У цьому виході за межі заданого, у здатності до самостійного продовження пізнання поза вимогами вихідної ситуації, тобто в ситуативно не стимульованій продуктивній діяльності і приховується таємниця зовнішніх форм творчості, здатність бачити в предметі дещо нове, чого ще не бачать інші [1, с. 55]. Отже, творчий процес – це своєрідна «похідна» інтелекту, «переломленого через мотиваційну сферу особистості, яка гальмує або стимулює його прояви» [1, с. 23]. Інтелект, врешті-решт, детермінований діалектичним взаємозв'язком цих двох конструктів. Визначаючи, таким чином, природу творчості, Д.Б.Богоявленська зупиняється на іманентному її феномені – творчих здібностях особистості. Вчена вважає, що розуміння творчих здібностей людини слід розглядати як своєрідну проекцію «невирішеності до кінця проблеми природи творчості» [1, с. 49]. Хоча, на нашу думку, за умов існування всього різноманіття підходів до розв'язання даної проблеми слід виділити два основних (або фундаментальних): підхід Б.М.Теплова (дослідження творчих здібностей з огляду на індивідуально-психологічні відмінності суб'єктів) та

підхід Л.С.Виготського (дослідження творчих здібностей з урахуванням особистісних якостей людини).

В свою чергу, Д.Б.Богоявленська, спираючись власне на дослідницький досвід з проблем креативності, пропонує своє бачення даної проблеми. Вчена вважає те, що прийнято називати творчими здібностями, «з нашої точки зору є нічим іншим, як здатністю до здійснення ситуативно-нестимульованої діяльності, тобто здатністю до пізнавальної самодіяльності. Прояв останньої не обмежений сферою професій розумової праці, а характеризує творчий характер будь-якого виду діяльності» [1, с. 55]. У цьому зв'язку слід зазначити, що Д.Б.Богоявленська як синонім пізнавальної самодіяльності вживає поняття духовної активності, про яку «як про предметно-перетворювальну, незалежну від суб'єкта дійсність» також говорить у своїх дослідженнях і М.Г.Ярошевський.

Отже, Д.Б.Богоявленська, як і М.Г.Ярошевський, визначаючи природу творчості, виходить і з окреслення сутності творчого процесу, і з характеристики самого по собі творчого продукту. Цей огляд цілком збігається з нашим баченням даної проблеми, адже за такого підходу постає можливим розглядати феномен креативності не стільки з огляду на константні генетичні нейрофізіологічні особливості *того, творця*, скільки з урахуванням психологічних проявів *здатності індивіда до самоактуалізації* (тобто, його *пізнавальної активності*). Ми орієнтуємося на позицію О.М.Матюшкіна щодо розвитку обдарованих і талановитих дітей. Вчений вважає, що навчання і розвиток таких дітей створює ідеальну модель творчого розвитку людини, а проблему розвитку креативності слід розглядати в парадигмі діяльності, опосередкованій творчими здібностями суб'єкта [3, с. 29].

В дослідженнях О.М.Матюшкіна актуальною є ідея «від здібностей – до творчості», тому що, вважає вчений, творчі здібності і креативність імпліцитно та експліцитно взаємодетерміновані. Отже, зазначає О.М.Матюшкін, науковий сенс практичної роботи з виявлення обдарованих і талановитих дітей полягає, передусім, в тому, що вона дозволяє розкрити природу і психологічні механізми розвитку творчості [3, с. 29]. Вчений створює власну концепцію обдарованості, де остання постає передумовою творчості індивіда у будь-якій професії, а не лише в науці чи мистецтві. О.М.Матюшкін тлумачить обдарованість як передумову становлення і розвитку творчої особистості, здатної не тільки до створення нового і відкриття нових знань, але й до самовираження, до саморозкриття в літературі, мистецтві, в інших видах діяльності. Проблема вивчення творчості та креативності, зазна-



чає О.М.Матюшкін, є, безумовно, вирішальною проблемою не лише для кожної окремої людини, а й для людства в цілому [3].

Концепція творчої обдарованості О.М.Матюшкіна дозволяє стверджувати, що вчений бачить природу креативності як в діяльності людини, що створює дещо нове, так і в здатності особистості до самовираження, самоактуалізації. Концептуальні ідеї О.М.Матюшкіна з проблем творчої обдарованості були враховані у дослідженнях низки вітчизняних психологів: І.С.Аверіна, О.І.Кульчицької, В.О.Моляко, О.О.Попеля, Л.В.Попова, Н.Б.Шумакова та ін. Так, О.І.Кульчицька та В.О.Моляко, характеризуючи обдаровану дитину, виокремлюють такі її особливості:

- «Інтелектуальний потенціал: гнучкість, швидкість, точність, дивергентність, економічність мислення; чіткість зорової, слухової пам'яті, здатність до наслідування; жива уява; тривала концентрація і зосереджена увага.
- Допитливість: внутрішня пізнавальна мотивація; відкритість новому.
- Ініціатива: постійна активність і зайнятість; неабияка працездатність; любов до ризику; любов до труднощів.
- Незалежність: самостійність; прагнення до самовираження; віра у свої сили; критичність; реалістичність самооцінки.
- Наполегливість: відданість завданню; обдарованість, яка породжує почуття напруги.
- Передбачення: створення еталонів; орієнтація на майбутню перспективу; прогнозування можливостей свого розвитку.
- Оригінальність, творчість: нестандартні рішення; прагнення до творчих занять; винахідливість.
- Ерудиція: високий рівень мовної експресії, великий словниковий запас; компетентність; систематичні і міцні знання.
- Психосоціальні характеристики: почуття справедливості; прагнення до лідерства; почуття гумору» [2, с. 64–65].

Дана шкала дозволила О.І.Кульчицькій та В.О.Моляко виділити ознаки, що відрізняють обдаровану дитину:

- «дуже активна і завжди чимось зайнята. Вона прагне працювати більше за інших і займає сама себе заданою кимось програмою;
- наполегливо переслідує поставлені перед собою цілі, хоче знати більш детально про обраний об'єкт і вимагає

додаткової інформації від дорослих, дуже багато задає питань;

- хоче вчитися, багато знати, досягати успіхів. Заняття приносять задоволення; дитина не сприймає заняття і навчання в школі як насильство над собою;
- здатна краще за інших займатися самостійно (наполегливо і завзято вимагає будь-яку інформацію про об'єкти, в умовах шкільного навчання самостійно працює з літературою, довідковим матеріалом);
- уміє критично розглядати навколишню дійсність і прагне зрозуміти сутність явищ, не задовольняючись поверхневим поясненням, навіть у разі, якщо це тлумачення для однолітків здається цілком достатнім;
- задає безліч питань і зацікавлена в задовільній відповіді на них;
- заняття в дитячому садку, а потім й уроки в школі для неї є цікавими тоді, коли використовується проблемний матеріал; однолітки ж воліють вивчати алгоритмічно сформульований і абсолютно зрозумілий матеріал;
- порівняно зі своїми однолітками, ця дитина краще за інших вміє розкривати відносини між явищами та їх причинами, знаходити спільне, маніпулювати логічними операціями, систематизувати, класифікувати тощо» [2, с. 65].

О.І.Жульчицька та В.О.Моляко наголошують, що обдарована дитина сама формулює запитання, моделює такі завдання, виконання яких вимагає відстрочки у часі, тобто мотивація діяльності має досить далеку перспективу. Вчені виокремлюють риси, які характеризують психічну діяльність обдарованої дитини:

- «інтерес до розумової діяльності;
- компетентність, не властива дітям даного віку;
- пошук причин, їх пояснення;
- допитливість розуму, прагнення відкривати і досліджувати нове (наприклад, інтерес до математичних ігор, ігор на кмітливість, інтерес до недослідженого взагалі);
- різнобічні інтереси, потреба в отриманні різноманітної інформації;
- обмірковані та достатньо широкі, різнобічні знання з предметів з різних галузей;
- хороша пам'ять, багата фантазія, уява, винахідливість;
- пристрасть до ігор, що вимагають сконцентрованої уваги і мають складні правила, уміння самостійно грати і працювати;

- добре володіння мовою, великий словниковий запас, не властивий дітям даного віку;
- завзятість, що виявляється на заняттях, пов'язаних із захопленням;
- готовність взяти участь у додаткових заходах, які активізують інтерес до навчання (конкурси, олімпіади тощо);
- вивчення найрізноманітніших книг (у тому числі – атласів, словників та енциклопедій);
- неабияка зацікавленість у науковому підході до розв'язання проблем;
- розвинене почуття справедливості;
- колекціонування, проведення експериментів в домашніх умовах;
- почуття гумору, підвищений інтерес до гумористичних малюнків;
- підвищене почуття відповідальності, акуратне виконання прийнятих зобов'язань, велика працездатність і прагнення працювати якомога більше (наддовгі домашні твори, розв'язання складних математичних задач, передчасне опрацювання матеріалу);
- хороша техніка розумової роботи (плановість, вміння складати картотеку, порядок в речах, паперах, різних атрибутах, пов'язаних із захопленням)» [2, с. 65].

О.І.Кульчицька та В.О.Моляко виокремлюють такі види обдарованості людини: наукову, художню, літературну тощо [2, с. 66–86]. Вчені виділяють п'ять аспектів обдарованості:

- «обдарованість як якісна своєрідність здібностей, що забезпечує успішне виконання діяльності;
- загальні здібності, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності;
- розумовий потенціал або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
- сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня вираження і своєрідності природних здатностей та здібностей;
- талановитість, наявність внутрішніх умов для здійснення видатних досягнень у діяльності» [2, с.23].

Близьким за змістом, але не тотожним поняттю «креативність особистості» є визначення творчого потенціалу людини. О.М.Матюшкін у авторській концепції обдарованості в основу творчого потенціалу особистості вкладає цілісну структуру твор-

чого процесу, що вміщує п'ять етапів: 1) формулювання проблеми; 2) формулювання і реалізація гіпотез; 3) інсайт; 4) експлікація знайденого рішення; 5) обґрунтування або реалізація рішення [3, с.29]. О.О.Попель, досліджуючи складові творчого потенціалу особистості емпіричним шляхом, дійшов дотепер висновку, що в нього входять: 1) вищі рівні всіх когнітивних процесів, що складають інтелектуальну обдарованість; 2) спеціальні структури мотиваційної сфери; 3) емоційні особливості особистості; 4) особливості вольової регуляції; 5) особливості самооцінки і Я-концепції в цілому [5, с. 33].

На нашу думку, найбільш ґрунтовними дослідженнями творчого потенціалу особистості слід вважати дослідження В.О.Моляко. Вчений в структурі даного феномена виокремлює:

- «здатки, здатності, які виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їхня спрямованість, частота і систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, здатність до розв'язання і пошуку проблем;
- швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів;
- здатності до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для подальшого відбору інформації;
- прояв загального інтелекту – засвоєння, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів розв'язання, адекватність дій;
- емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір тощо;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень;
- творчість – вміння комбінувати, аналізувати, реконструювати, здатність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, використання засобів, часу і т.д.;
- інтуїтивізм – здатність до надшвидкого рішення, до висловлення самостійно сформульованих оцінок, прогнозів;
- порівняно з іншими дітьми, більш швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю;
- здатності до вироблення особистісних стратегій і тактик під час розв'язання загальних та спеціальних проблем, за-

вдань, до пошуку виходу в складних, нестандартних, екстремальних ситуаціях тощо» [2, с. 55–56].

Отже, аналіз наукової психологічної літератури дозволяє нам зробити висновки, що дотепер серед дослідників не існує єдиної думки щодо визначення понять «творчість», «обдарованість», «продуктивне мислення», «творчий потенціал» тощо. Все це, зрозуміло, дещо ускладнює наш процес аналізу та тлумачення «креативності» особистості підлітка, адже саме дана проблема цікавить нас найбільшою мірою). В цілому, підсумовуючи наявні в психологічній літературі дослідження з даної проблеми, К.В.Тейлор, розглядаючи творчість як процес розв'язання задач, виділяє шість груп визначень творчості:

1) визначення за типом «гештальт», в яких наголошується на створенні нової цілісності;

2) визначення, зорієнтовані на отримання «кінцевого продукту», або «інноваційні» дефініції, в яких наголошується на продукуванні чогось нового;

3) «естетичні» або «експресивні» визначення, в яких домінантним є самовираження особистості;

4) «психоаналітичні» або «динамічні» визначення, а яких творчість визначається в термінах взаємодії «Я», «Воно» і «Над-Я»;

5) визначення у термінах «мислення, зорієнтованого на розв'язання», в яких наголошується не стільки на розв'язанні, скільки на самому розумовому процесі;

6) інші різноманітні визначення, які не вкладаються жодну з вищеперерахованих категорій [8, с. 121].

Е.П.Торренс, здійснивши аналіз різних підходів і визначень творчості, виділив наступні типи таких визначень:

1) визначення, що спираються на новизну як критерій творчості. Е.П.Торренс вказує, що продукування чогось нового фактично вводить майже в усі визначення. Однак до самої новизни різні автори підходять по-різному. Згідно з Л.Л.Терстоном, не важливо, чи визнає ідею новою суспільство; важливо, щоб вона була новою для самого творця. М.Стайп, навпаки, вважає, що новизна має відображуватися в термінах культури, тобто, визнаватися сучасниками;

2) визначення, в яких творчість протиставляється конформності. До них відносяться формулювання Р.С.Крочфілда та Р.К.Уілсона, які, протиставляючи творчість конформності, наголошують на привнесенні оригінальності, нового погляду

на проблему тощо. Е.К.Старквезер вважає, що творча людина є вільною як від конформізму, так і від нонконформізму;

3) визначення, що вміщують характеристики самого по собі творчого процесу. Так, Т.Рібо наголошує на важливості здатності людини мислити за аналогією для розвитку творчого мислення суб'єкта. Е.К.Спірмен розглядає творче мислення як процес бачення чи створення взаємозв'язків як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівнях. Г.Уоллес виділяє чотири етапи творчого процесу: підготовка, інкубація, осяяння, перегляд. До цього підходу також схиляються Е. де Боно, А.Ф.Осборн, К.Патрік, С.Дж.Періс та ін. Е.П.Торренс вказує, що фактично «процес Уоллеса» полягає в основі будь-якого існуючого методу систематичного навчання суб'єкта творчому мисленню;

4) підхід з позиції визнання неабиякої ролі розумових здібностей. Дж.П.Гілфорд визначає здатність до творчості з огляду на розвиток розумових здібностей, що забезпечують, в свою чергу, творчі досягнення людини. Згідно з Дж.П.Гілфордом, творче мислення вміщує в себе дивергентну продукцію, тобто породження нової, оригінальної, незвичайної, інноваційної інформації на основі тих знань, що вже добре відомі людині;

5) підхід, що ґрунтується на визначенні рівнів творчості. К.В.Тейлор вводить у науковий обіг поняття про наступні рівні творчості:

а) експресивна творчість – зокрема, спонтанне малювання у дітей;

б) продуктивна творчість – наукові та художні продукти, які створюються в умовах вільної гри;

в) інвентивна (дослідницька) творчість, коли винахідливість виявляється не лише в творчих продуктах, а й в самому творчому акті, зокрема методах і техніках, які використовуються людиною;

г) інноваційна творчість – покращення через модифікацію;

д) породжувальна творчість – формулювання абсолютно нового для даного суб'єкта принципу або припущення, навколо якого можуть виникнути нові напрямки та школи [цит. за 7, с. 63].

Сам Е.П.Торренс пропонує вважати творчість процесом, вказуючи, що, визначивши творчість як процес, можна ставити запитання про те, який характер та тип темпераменту повинна мати особистість, щоб здійснити творчість в повному розумінні цього слова, яке саме середовище цьому сприятиме і який про-

дукт з'являється в результаті успішного завершення творчої діяльності. При цьому вчений визначає творче мислення як своєрідний процес відчуття труднощів, проблем, «інформаційних зсувів», «витіснених» елементів, формулювання гіпотез стосовно цих елементів, верифікації та оцінки цих гіпотез; перегляд отриманих результатів і здійснення повторної, контрольної перевірки; повідомлення кінцевого, креативного результату тощо [цит. за 7, с. 64].

Отже, автори визначають здатність до творчості з урахуванням різних, інколи навіть протилежних характеристик цього процесу. Незважаючи на всі відмінності цих визначень, в них щось спільне, зокрема те, що здатність до творчості визначається як здатність створювати щось нове, оригінальне, нестандартне, якого раніше ще не було. Наприклад, коли Д.Морган розпочав власні емпіричні дослідження в цій галузі та проаналізував двадцять п'ять різних визначень творчості, загальним у них він визнав лише одне – це створення чогось унікального [цит. за 7, с. 66].

В своїй основі «творчий процес» – це такий, в результаті якого виникає щось, що не міститься у вихідних умовах задачі чи ситуації. Це, передусім, передбачає творення нового. Крім того, творчість сама по собі достатньо суб'єктивна, вона передбачає, що людина набула здатності скористатися можливостями свого творчого потенціалу, креативністю тощо.

Отже, в наступних наших публікаціях проаналізуємо сутність креативності особистості, структуру та механізми її прояву, що дозволить нам побудувати власну концепцію розвитку креативності підлітків у діяльності з читання ними поетичних творів.

#### **Список використаних джерел**

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Ростовский университет, 1983. – 330 с.
2. Кульчицкая Е.И. Сирень одарённости в саду творчества : [монография] / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29.
4. Пономарёв Я.А. Психология творчества : Общая, дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарёв, И.Н. Семёнов,



- С.Ю. Степанов и др. / [отв. ред. Я.А. Пономарёв]. – М. : Наука, 1990. – 222, [1] с.
5. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Александр Александрович Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 191 с.
  6. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии / М.Г. Ярошевский// Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 19.
  7. Jamison K.R. Manic-depressive illness and creativity / K.R. Jamison // Scientific American. – 1995. – Vol. 272. – P. 62–67.
  8. Taylor C.W. Various approaches to the definitions of creativity: The nature of creativity / C.W. Taylor / [ed. by R. Sternberg, T. Tardiff]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – P. 99–126.

The article analyzes the scientific literature on the theoretical problems of art and creativity. An especially gifted person is outlined, the features that characterize the activities of the gifted child are analyzed. It is found that basically «creative process» – is such, in which there is something that is not contained in the initial conditions of the problem or situation that primarily involves creating something new. Creativity in itself is quite subjective and provides that man has acquired the ability to take advantage of their creative potential, creativity and more. We describe studies that outline the structure of the creative potential of the individual.

**Keywords:** creative activity, creativity, creative person, the peculiarities of the activity of the creative person, creative potential of the person.

*Отримано: 24.09.2012 р.*

## **Відомості про авторів**

*Максименко Сергій Дмитрович*, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

*Алмаші Світлана Іванівна*, асистент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

*Аршава Ірина Олександрівна*, здобувач кафедри соціальної психології та психології управління, Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, м. Дніпропетровськ.

*Барко Вадим Іванович*, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та практичної психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків.

*Бекетова Катерина Сергіївна*, аспірантка кафедри психології, РВНЗ Кримський гуманітарний університет, м. Ялта.

*Борисюк Алла Степанівна*, доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціології, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці.

*Бубряк Таїса Юріївна*, асистент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

*Бушай Ігор Михайлович*, доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

*Васильченко Ольга Миколаївна*, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

*Ващенко Ірина Володимирівна*, доктор психологічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

*Гарькавець Сергій Олексійович*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, м. Луганськ.

**Горбунова Вікторія Валеріївна**, кандидат психологічних наук, доцент, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України; доцент кафедри соціальної та практичної психології, докторант, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир.

**Горобець Інна Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк.

**Гоцуляк Наталія Євгенівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Гошовська Ольга Ярославівна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Гринько Вікторія Олександрівна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти ДВНЗ «Донецький державний педагогічний університет», м. Донецьк.

**Гудима Олександр Васильович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Давиденко Ірина Ігорівна**, аспірант кафедри загальної та експериментальної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

**Данилюк Іван Васильович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Денисюк Антоніна Степанівна**, кандидат психологічних наук, професор кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Дробот Ольга Вячеславівна**, кандидат психологічних наук, докторант, Одеський національний університет імені І.І. Мечнікова, м. Одеса.

**Ерошкіна Тетяна Василівна**, доктор медичних наук, професор кафедри загальної та медичної психології, Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, м. Дніпропетровськ.

**Зажирко Микола Петрович**, кандидат психологічних наук, в.о. професора кафедри практичної психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

**Зінченко Анна Вікторівна**, аспірантка, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Кіщук Наталія Василівна**, викладач Коломийського педагогічного коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; аспірант кафедри психології Інституту філософської освіти і науки, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ.

**Клименко Наталія Геннадіївна**, аспірантка Інституту політичної та соціальної психології НАПН України, м. Київ.

**Коваленко Олена Григорівна**, кандидат психологічних наук, доцент, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

**Коваль Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький.

**Комісарик Марія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

**Кордунова Наталія Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Корнієнко Вікторія Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та медичної психології, Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, м. Дніпропетровськ.

**Корнієнко Інокентій Олексійович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Король Лілія Дмитрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри міжнародної мовної комунікації, Національний університет «Острозька академія», м. Острог.

**Коротков Павло Васильович**, аспірант, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів.

**Корсун Сергій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Національної академії внутрішніх справ, м. Київ.

**Костюченко Олена Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри індустрії моди, Київський національний університет культури і мистецтв, м. Київ.

**Кузікова Світлана Борисівна**, кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка, м. Суми.

**Курілов Юрій Юрійович**, студент 4 курсу юридичного факультету, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Логвінова Діана Валеріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ.

**Макаренко Наталія Миколаївна**, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного інституту, Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг.

**Маковєєва Світлана Василівна**, старший викладач кафедри загальної психології, Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ.

**Максименко Ксенія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ.

**Малишева Каріна Олегівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Марченко Андрій Олександрович**, здобувач кафедри загальної та практичної психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків.

**Матяш Інна Михайлівна**, викладач англійської мови кафедри природознавчих наук, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Михальська Юлія Анатоліївна**, науковий кореспондент лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Мойсеєва Олена Євгенівна**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри юридичної психології, Національна академія внутрішніх справ України, м. Київ.

**Мордик Оксана Андріївна**, аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Морозова-Ларіна Ольга Ігорівна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Мул Сергій Анатолійович**, кандидат психологічних наук, викладач, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Навоєва Наталія Іванівна**, кандидат технічних наук, докторант кафедри диференціальної та спеціальної психології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса.

**Немеш Олена Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Омельченко Ірина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ.

**Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Остапенко Валентина Іванівна**, старший викладач кафедри англійської мови, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Остайшовський Олександр Ігорович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Луцьк.

**Пахомова Ольга Леонідівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ.

**Підгірна Ірина Сергіївна**, аспірантка, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

**Побірченко Неоніла Антонівна**, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-дослідницької лабораторії освітології, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Помиткіна Любов Віталіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, м. Київ.

**Попович Евеліна Михайлівна**, практичний психолог, Мукачівський професійний аграрний ліцей імені Михайла Данканича, м. Мукачево.

**Раскін Марина Володимирівна**, кандидат наук, постдокторант в університеті Тафтс, США.

**Ржевська-Штефан Злата Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

**Сай Дмитро Вікторович**, аспірант кафедри соціальної роботи, педагогіки та психології, Чорноморський державний університет ім. Петра Могили, м. Миколаїв.

**Сергеева Тетяна Вікторівна**, доктор психологічних наук, професор, Харківський національний університет будівництва та архітектури, м. Харків.

**Сімко Руслан Теодорович**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.



**Сіренко Анастасія Сергіївна**, студентка Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта.

**Солійчук Ірина Іванівна**, викладач кафедри психології факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

**Снівак Віталій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Терещенко Марія Вікторівна**, викладач кафедри практичної психології, Інститут психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка; аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Тохтамыш Олександр Михайлович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Третьякова Юлія Володимирівна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології факультету психології, Київський Національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Труляєв Роман Олександрович**, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології, Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, м. Дніпропетровськ.

**Улунова Ганна Євгенівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми.

**Хаустова Олена Олександрівна**, завідувач відділом Українського НДІ соціальної судової психіатрії і наркології МОЗ України, м. Київ.

**Цибулько Інна Олександрівна**, аспірантка, Національний авіаційний університет, м. Київ.

**Чеканська Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Чуйко Галина Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

**Шайда Наталія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології, Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ.

**Шамне Анжеліка Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг.

**Шаюк Ольга Ярославівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль.

**Шкуленко Андрій Володимирович**, аспірант лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Шкарлатюк Катерина Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психодіагностики, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Щербак Тетяна Іванівна**, викладач кафедри практичної психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми.

**Янкевич Сергій Михайлович**, аспірант лабораторії соціально дезадаптованих неповнолітніх, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Яручик Катерина Юріївна**, здобувач Науково-дослідного центру глибинної психології НАПН України, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта.

**Яценко Тамара Семенівна**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, професор Кримського гуманітарного університету та директор Центру глибинної психології НАПН України при Республіканському вищому навчальному закладі «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта.

**Яцюрик Алла Олександрівна**, здобувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

## **INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

***Maksymenko, Serhiy Dmytrovych*** (Kyiv) – Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

***Almashi, Svitlana Ivanivna*** (Mukachiv) – Assistant at the Department of Psychology, Mukachiv State University.

***Arshava, Iryna Oleksandrivna*** (Dnipropetrovsk) – Applicant of the Department of Social Psychology and Psychology of Management, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University.

***Barko, Vadym Ivanovych*** (Kharkiv) – Doctor of Psychological Science, Professor. Professor at the Department of General and Practical Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs.

***Beketova, Kateryna Serhijivna*** (Yalta) – Post-Graduate student of the Department of Psychology, Crimean State Humanitarian University.

***Borysyuk, Alla Stepanivna*** (Chernivtsi) – Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Psychology and Sociology, Bukovynskiy State Medical University.

***Bubryak Tajisa Yuriivna*** (Mukachiv) – Assistant at the Department of Psychology, Mukachiv State University.

***Bushai Ihor, Myhailoych*** (Kyiv) – Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Theoretical and Counseling Psychology, Institute for Sociology, Psychology and Social Communications, Drahomanov NPU .

***Vasylchenko, Olha Mykolayivna*** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Senior Researcher, Institute of social and political psychology of NAPS of Ukraine.

***Vashchenko, Iryna Volodymyrivna*** (Kyiv) – Doctor of Psychological Science, Professor, Deputy Dean for Academic Affairs, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

***Harkavets, Serhij Oleksiyovych*** (Lugansk) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Psychology, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.

***Horbunova, Viktorija Valeriyivna*** (Zhytomyr) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Institute of social and political psychology of NAPS of Ukraine; Lecturer at the Department of Social and Practical Psychology, Doctoral Student, Zhytomyr Ivan Franko State University.

***Horobets, Inna Anatoliyivna*** (Lutsk) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Foreign Philology, Lutsk National Technical University.

***Hotsulyak, Nataliia Yevhenivna*** (Kamianets-Podilskyi) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University.

***Hoshovska, Olha Yaroslavivna*** (Lutsk) – Post-graduate student of the Department of General and Practical Psychology, Lesya Ukrainka East European National University.

***Hrynko, Viktoriya Olejsandrivna*** (Donetsk) – Candidate of Psychological Science, Assistant at the Department of Physical and Mathematical studies and Pedagogical Methods for Education, Donetsk National University.

***Hudyma, Oleksandr Vasyliovych*** (Kamianets-Podilskyi) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University.

***Davydenko, Iryna Ihorivna*** (Ivano-Frankivsk) – Post-graduate student of the Department of General and Experimental Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.

***Danylyuk, Ivan Vasyliovych*** (Kyiv) – Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

***Denisyuk, Antonina Stepanivna*** (Lutsk) – Candidate of Psychological Science, Professor at the Department of Educational and Developmental Psychology, Lesya Ukrainka East European National University.

***Drobot, Olha Vyacheslavivna*** (Odessa) – Candidate of Psychological Science, Doctoral Student, Mechnikov Odessa National University.

***Yeroshkina, Tetiana Vasylivna*** (Dnipropetrovsk) – Doctor of Medical Science, Professor at the Department of General and Medical Psychology, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University.

***Zazhyrko, Mykola Petrovych*** (Cherkasy) – Candidate of Psychological Science, Acting Professor of Department of Practical Psychology, Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University.

***Zinchenko, Anna Viktorivna*** (Kyiv) – Post-graduate Student, G.S.Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine.

***Kishchuk, Natalia Vasylivna*** (Kyiv) – Lecturer at Kolomyia Pedagogical College of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University; Post-graduate student, Department of Psychology, Drahomanov NPU.

***Klimenko, Natalia Hennadiyivna*** (Kyiv) – Post-graduate Student, Institute of Social and Political Psychology of NAPS of Ukraine.

***Kovalenko, Olena Hryhorivna*** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Institute of Pedagogical Education for Adults of NAPS of Ukraine.

***Koval Iryna, Volodymyrivna*** (Khmelnitsky) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Khmelnytsky National University.

***Komisaryk, Marija Ivanivna*** (Chernivtsi) – Candidate of Pedagogics. Lecturer at the Department of Pedagogics and Preschool Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

***Kordunova, Natalia Oleksandrivna*** (Lutsk) – Candidate of Psychological Science, Lecturer of the Department of Educational and Developmental Psychology, Lesya Ukrainka East European National University.

***Korniyenko, Viktoria Volodymyrivna*** (Dnipropetrovsk) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of General and Medical Psychology, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University.

***Kornienko, Inokentiy Oleksiyovych*** (Mukachiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Psychology, Mukachiv State University.

***Korol Lilia, Dmytrivna*** (Ostroh) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of International Verbal Communication, The National University of Ostroh Academy.

**Korotkov, Pavlo Vasylovych** (Chernihiv) – Post-graduate Student, Chernihiv National Pedagogical University named after T.H.Shevchenko.

**Korsun, Serhii Ivanovych** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of General and Social Psychology, National Academy of Internal Affairs.

**Kostyuchenko, Olena Viktorivna** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Fashion Industry, Kyiv National University of Arts and Culture.

**Kuzikova, Svitlana Borysivna** (Sumy) – Candidate of Psychological Science, Professor at the Department of Practical Psychology, A.S.Makarenko Sumy State Pedagogical University.

**Kurilov, Yurii Yuriyovych** (Kyiv) – Fourth-year student at the Department of law, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

**Lohvinova, Diana Valerijivna** (Slavyansk) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Psychology, Slavyansk State Pedagogical University.

**Makarenko, Natalia Mykolayivna** (Kryvyi Rih) – Lecturer at the Department of General and Developmental Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical Institute of Kryvyi Rih National University.

**Makoveyeva, Svitlana Vasylivna** (Slavyansk) – Associate Professor at the Department of General Psychology, Donbass State Pedagogical University.

**Maksymenko, Kseniia Serhiyivna** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of General and Medical Psychology, O.O.Bogomolets National Medical University; doctoral student, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

**Malysheva, Karina Olehivna** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

**Marchenko, Andrij Oleksandrovych** (Kharkiv) – Applicant of the Department of General and Practical Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs.

**Matyash, Inna Myhailivna** (Kyiv) – Teaches English at the Department of Natural Sciences, Drahomanov NPU.

**Myhalska, Yuliia Anatoliyivna** (Kyiv) – Corresponding Member of I.O.Synytsia Laboratory of Educational Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine.

**Moyseyeva, Olena Andriyivna** (Kyiv) – Doctor of Psychological Science, Lecturer, Professor at the Department of Legal Psychology, National Academy of Internal Affairs of Ukraine.

**Mordyk, Oksana Andriyivna** (Luts'k) – Post-graduate Student at the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Lesya Ukrainka East European National University.

**Morozova-Larina, Olha Ihorivna** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

**Mul, Serhij Anatolijevych** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Instructor, Drahomanov NPU.

**Navoyeva, Nataliia Ivanivna** (Odessa) – Candidate of Psychological Science, Doctoral Student at the Department of Differential and Special Psychology, Odessa I.I.Mechnikov National University.

**Nemesh, Olena Mykolayivna** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Doctoral Student at the G.S.Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine.

**Omelchenko, Iryna Mykolayivna** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Senior Researcher at the Laboratory of Pedagogical Correction, Institute of Special Pedagogy of the NAPS of Ukraine.

**Onufriyeva, Liana Anatoliyivna** (Kamianets-Podil'skyi) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Kamianets-Podil'skyi Ivan Ohienko National University.

**Ostapenko, Valentyna Ivanivna** (Kamianets-Podil'skyi) – Associate Professor of the Department of English, Kamianets-Podil'skyi Ivan Ohienko National University.

**Ostapyovsky, Oleksandr Ihorovych** (Luts'k) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Pedagogics and Psychology, Volyn Institute of Continuing Pedagogical Education.

**Pahomova, Olha Leonidivna** (Slavyansk) – Candidate of Psychological Science, Associate Professor at the Department of Psychology, Slavyansk State Pedagogical University.



***Pidhirna, Iryna Serhiyivna*** (Kyiv) – Post-graduate Student, Institute of Social and Political Psychology of NAPS of Ukraine.

***Pobirchenko, Neonila Antonivna*** (Kyiv) – Doctor of Psychological Science, Professor, Chief Research Assistant at the Research Laboratory, Borys Grinchenko Kyiv University.

***Pomytkina, Ljubov Vitaliyivna*** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Lecturer at the Department of Aviation Psychology, Humanities Institute of National Aviation University.

***Popovych, Evelina Myhailivna*** (Mukachiv) – Practical Psychologist, Mukachevo Agricultural Lyceum named after Myhailo Dankanych.

***Raskyn, Maryna Volodymyrivna*** (USA) – Ph.D., Postdoctoral Researcher at Tufts University of USA.

***Rzhevska-Shtefan, Zlata Oleksandrivna*** (Kirovograd) – Candidate of Psychological Science. Lecturer at the Department of Social Pedagogics and Psychology, Kirovograd State Pedagogical University.

***Sai, Dmytro Viktorovych*** (Mykolaiv) – Post-graduate Student at the Department of Social work, Pedagogics and Psychology, Petro Mohyla Black Sea State University.

***Serheyyeva, Tetiana Viktorivna*** (Kharkiv) – Candidate of Psychological Science, Professor, Kharkiv National University of Construction and Architecture.

***Simko, Ruslan Teodorovych*** (Kamianets-Podilskiy) –Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

***Syrenko, Anastasija Serhiyivna*** (Yalta) – Student at the Department of Pedagogy, Psychology and Inclusive Education, Yalta ‘Crimean State Humanitarian University’.

***Soliychuk, Iryna Ivanivna*** (Chernivtsi) – Teacher at the Department of Pedagogic, Psychology and Social work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

***Spivak Vitalij Ivanovych*** (Kamianets-Podilskiy) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Dean of the Department of Correctional and Social Pedagogics and Psychology, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

***Tereshchenko, Mariia Viktorivna*** (Kyiv) – Instructor at the Department of Practical Psychology, Institute of Psychology and Social Pedagogy of Borys Grinchenko Kyiv University, Post-graduate student at Borys Grinchenko Kyiv University.

***Tohtamysh, Oleksandr Myhailovych*** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Practical Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University.

***Tretyakova, Yuliia Volodymyrivna*** (Kyiv) – Candidate of Psychological Science, Assistant at the Department of Practical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

***Trulyayev, Roman Oleksandrovych*** (Dnipropetrovsk) – Post-graduate student at the Department of Educational and Developmental Psychology, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University.

***Ulunova, Hanna Evhenivna*** (Sumy) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Psychology, A.S.Makarenko Sumy State Pedagogical University.

***Haustova, Olena*** (Kyiv) – Head of the Department of the Institute of Neurology, Psychiatry and Narkology Ministry of Health of Ukraine.

***Tsybulko, Inna Oleksandrivna*** (Kyiv) – Post-graduate Student, National Aviation University.

***Chekanska, Oksana Anatoliyivna*** (Kamianets-Podilskyi ) – Assistant at the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

***Chuiko, Halyna Vasylivna*** (Chernivtsi) – Candidate of Philology, Lecturer at the Department of Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

***Shaida, Nataliia Petrivna*** (Slavyansk) – Candidate of Psychological Science, Lecturer, Head of the Department of General Psychology, Donbass State Pedagogical University.

***Shamne, Anzhelika Volodymyrivna*** (Kryvyi Rih) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of General and Developmental Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical Institute of Kryvyi Rih National University.

***Shayuk, Olha Yaroslavivna*** (Ternopil) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Social work, Ternopil National Economics University.

***Shykulenko, Andrij Volodymyrovych*** (Kyiv) – Post-graduate Student at the Laboratory of Socially Disadvantaged Adolescents, G.S.Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine.

***Shkarlatiuk Kateryna Ivanivna*** (Lutsk) – Candidate of Psychological Science, Lecturer at the Department of Medical Psychology and Pedagogics, Lesya Ukrainka East European National University.

***Shcherbak, Tetiana Ivanivna*** (Sumy) – Instructor at the Department of Practical Psychology, A.S.Makarenko Sumy State Pedagogical University.

***Yankevych, Serhij Myhailovych*** (Kyiv) – Post-graduate Student at the Laboratory of Socially Disadvantaged Adolescents of G.S.Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine.

***Yaruchykh, Kateryna Yuriyivna*** (Yalta) – Applicant of the Research Centre of Depth Psychology NAPS of Ukraine, Crimean State Humanitarian University.

***Yatsenko, Tamara Semenivna*** (Yalta) – Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of Crimean University of the Humanities, Head of the Centre of Deep Psychology of the NAPS of Ukraine on the base of Crimea Republican Higher Educational Institution, Crimean University of the Humanities .

***Yatsiurik, Alla Oleksandrivna*** (Rivne) – Applicant of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Rivne State Humanitarian University.

## **Зміст**

<b><i>С.Д.Максименко, Е.А.Хаустова</i></b> Теоретико-методологический генезис выгорания у медицинских работников . . . . .	7
<b><i>С.І.Алмаші</i></b> Розвиток особистості педагога в емоційному просторі . . . . .	24
<b><i>І.Ф.Аршава, В.В. Корнієнко, Т.В. Єрошкіна</i></b> Особливості формування Я-концепції осіб з фізичними вадами в контексті соціально-психологічної адаптації . . . . .	35
<b><i>Е.С.Бекетова</i></b> Символическая презентация материнского архетипа в татуировках . . . . .	44
<b><i>А.С.Борисюк</i></b> Теоретичні підходи до визначення ідентичності . . . . .	55
<b><i>Т.Ю.Бубряк</i></b> Проблема мотивації вибору професії «психолог» . . . . .	64
<b><i>І.М.Бушай, О.В.Гудима</i></b> Образ світу старшокласників із аддиктивною поведінкою . . . . .	76
<b><i>О.М.Васильченко</i></b> Репродуктивна ідентичність у структурі Я-концепції осіб зрілого віку . . . . .	86
<b><i>І.В.Ващенко, В.О.Гринько</i></b> Критерії діагностики рівня професійної мобільності у викладачів вищої школи . . . . .	97
<b><i>С.О.Гарькавець</i></b> Природа та генеза соціально-нормативної поведінки особистості . . . . .	106
<b><i>В.В.Горбунова</i></b> Вступ до проблеми командного розвитку: ціннісно-рольові засади міжсуб'єктної інтеракції у командах . . . . .	115

**І.А.Горобець, О.А.Мордик**

Міжособистісна культура психогенів як розвиток факторів тотальної невротизації населення України . . . . 125

**Н.Є.Гоцуляк**

Вплив умов тестування на виконання інтелектуальних тестів і тестів здібностей . . . . . 135

**О.Я.Гошовська**

Психологічний аналіз змістово-функціонального наповнення терміна «психологічний захист» у контексті самоприйняття особистості . . . . . 146

**І.І.Давиденко**

Створення життєвої перспективи особистості з позиції соціального конструктивізму . . . . . 157

**І.В.Данилюк**

Маргарет Мід як фундатор наукового напрямку «Культура і особистість» . . . . . 166

**О.В.Дробот**

Методи дослідження і статистичні підстави диференціації рівнів розвитку управлінської свідомості . . . . . 176

**М.П.Зажирко, Т.С.Яценко**

Глубинное познание психики с использованием визуализированной самопрезентации субъекта . . . . . 187

**А.В.Зінченко**

Психологічний захист як механізм соціальної адаптації хворих на епілепсію . . . . . 213

**Н.Г.Клименко**

Казкотерапевтичні технології в сучасній практиці . . . . 223

**О.Г.Коваленко**

Суб'єктивне відчуття самотності осіб похилого віку . . . . 239

**І.В.Коваль**

Сумісна діяльність у процесі оволодіння іноземною мовою . . . . . 250

**Н.О.Кордунова, А.С.Денисюк**

Розвиток творчого ставлення дошкільників до оточуючого їх світу . . . . . 258

***І.О.Корнієнко***

Проблема соціокультурного фактора поведінки  
особистості у роботах зарубіжних психологів . . . . . 268

***Л.Д.Король***

Психологічні особливості етнічної ідентичності та  
толерантності у студентів-білінгвів . . . . . 281

***П.В.Коротков***

Теоретичні аспекти особистісно-превентивного  
розвитку молоді . . . . . 292

***С.І.Корсун***

Проблеми професійного відбору працівників  
правоохоронних органів . . . . . 302

***О.В.Костюченко***

Рекреаційні аспекти активних творчих методів  
сенсорно-перцептивної активації для дітей підліткового  
та юнацького віку . . . . . 313

***С.Б.Кузікова***

Уявлення про саморозвиток особистості в зарубіжних  
психологічних теоріях . . . . . 323

***Ю.Ю.Курілов, І.В.Данилюк***

Несвідоме як джерело пізнання злочину . . . . . 335

***Н.В.Кіщук***

Психологічні аспекти розробки педагогічних  
програмних засобів для розвитку просторової  
орієнтації молодших школярів . . . . . 346

***Д.В.Логвінова***

Психологічні особливості впевненості молоді в собі . . . . 357

***Н.М.Макаренко***

Проблеми сучасного підлітка на етапі дорослішання  
(adolescence) (на основі матеріалів зарубіжних  
інтернет-публікацій) . . . . . 368

***С.В.Маковєєва, Н.П.Шайда***

Психологічні особливості відповідального  
ставлення підлітків до власного соматичного  
здоров'я . . . . . 379

**К.С.Максименко**

Проблема психотерапии личности при психосоматических и хронических (инвалидизирующих) заболеваниях в украинской медицинской психологии последнего двадцатилетия . . . . . 390

**К.О.Малишева**

Префронтальні відділи кори головного мозку: історія новітніх досліджень . . . . . 404

**А.О.Марченко, В.І.Барко**

Емоційний інтелект і поведінкові стратегії управлінської діяльності правоохоронців . . . . . 414

**Г.М.Матяш**

Поняття чуйності як професійно значущої якості особистості вчителя . . . . . 423

**Ю.А.Михальська**

Особливості психології обходження з хворими медичного персоналу . . . . . 434

**О.Є.Мойсєєва**

Можливості і закономірності психологічної профілактики та корекції агресивної поведінки неповнолітніх . . . . . 444

**О.І.Морозова-Ларіна**

Гендерна ідентичність та соціокультурне середовище . . . 453

**С.А.Мул**

Запам'ятовування, збереження та відтворення інформації прикордонним керівником . . . . . 462

**Н.І.Навоєва**

Дослідження вилучених видів відчуття у професійній діяльності менеджера . . . . . 473

**О.М.Немеш**

Методологічний підхід до вивчення інформаційно-реконструктивних технологій особистості . . . . . 483

**Г.М.Омельченко**

Психологічні основи дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку . . . . . 492



***Л.А.Онуфрієва***

Методологічний та теоретичний аспекти розвитку  
особистості професіонала. . . . . 502

***В.І.Остапенко***

Factors of forming intercultural communication  
competence in foreign language teaching/learning . . . . . 521

***О.І.Остапівський***

Професійна ідентичність особистості: зміст та підходи  
вивчення. . . . . 533

***О.Л.Пахомова***

Роль внутрішнього мовлення в розвитку  
психологічної культури спілкування у майбутніх  
психологів . . . . . 544

***І.С.Підгірна***

Збагачення громадської думки: закономірності  
та критерії . . . . . 555

***Н.А.Побірченко, І.О.Цибулько***

Психологічні фактори розвитку професійної рефлексії  
у студентів авіаційного університету . . . . . 566

***Л.В.Помиткіна***

Психологічна готовність студентів до визначення  
власної життєвої позиції . . . . . 576

***Е.М.Попович***

Створення психолого-педагогічних умов  
морального розвитку учнівської молоді в закладі  
професійно-технічної освіти . . . . . 586

***М.В.Раскин, Д.В.Сай***

Влияние воспитателей на развитие детей  
в Домах ребенка . . . . . 594

***З.О.Ржевська-Штефан***

Особливості «професійного вигорання» викладачів  
вищих навчальних закладів . . . . . 614

***Т.В.Сергеева***

Принцип экзистенциальности эко-гуманистической  
технологии саморазвития . . . . . 624

**Р.Т.Сімко**

Особливості структури програми розвитку психомоторики суб'єкта для діяльності в екстремальних умовах. . . . . 637

**А.С.Сиренко, Е.Ю.Яручик**

Символ «огня» в его архетипическом содержании . . . . . 646

**І.І.Солійчук**

Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності практичного психолога до професійної діяльності . . . . . 657

**V.I.Spivak**

Features of self-control in adolescence . . . . . 668

**М.В.Терещенко**

Психологічні рекомендації батькам щодо розвитку позитивного образу сім'ї дошкільників . . . . . 684

**О.М.Тохтамиш**

Психологічний механізм реактивного утворення та його зв'язок із самосприйняттям особистості . . . . . 697

**Ю.В.Третякова**

Застосування технологій дистанційного навчання для підвищення якості засвоєння навчального матеріалу. . . . . 706

**Р.О.Труляєв**

До питання зв'язку особистісних особливостей педагога та навчальної успішності учнів . . . . . 716

**Г.Є.Улунова**

Професійна культура державного службовця як культура особистості. . . . . 726

**О.А.Чеканська**

Психологічне забезпечення психічного здоров'я населення Поділля (кінець XIX – початок XX століть) . . . 736

**Г.В.Чуйко, М.І.Комісарик**

Проблема самоактуалізації у студентському віці . . . . . 746

**А.В.Шамне**

Постнекласична і традиційна парадигми отроцтва: обмеження та перспективи в контексті становлення плюралістичної методології пізнання . . . . . 756

***О.Я.Шаюк***

Експериментально-психологічні умови формування професійної толерантності майбутніх економістів . . . . . 768

***А.В.Шукуленко***

Особливості функціонування емоційної сфери неповнолітніх засуджених . . . . . 779

***К.І.Shkarlatiuk***

Professional prognoses formation by means of self futuring training in adolescence . . . . . 788

***Т.І.Щербак***

Розвиток образу «Я» особистості через активізацію інтелектуальних дій . . . . . 795

***С.М.Янкевич***

Психологічні детермінанти ціннісно-орієнтаційного розвитку особистості майбутніх фахівців освітньої галузі. . . . . 805

***А.О.Яцюрин***

Поняття та ідеї сучасної психології, необхідні для дослідження креативності особистості: актуальність проблеми. . . . . 814

**Відомості про авторів . . . . . 826**

## CONTENTS

<b><i>S.D. Maksymenko, E.A. Haustova</i></b> Theoretical-methodological causes of burn-out syndrome among medical workers . . . . .	7
<b><i>S.I. Almashi</i></b> A pedagogue's personality development in the emotional plane . . . . .	24
<b><i>I.F. Arshava, V.V. Kornienko, T.V. Yeroshkina</i></b> Formation of self-identity of individuals with disabilities in the context of social-psychological adaptation . . . . .	35
<b><i>E.S. Beketova</i></b> Symbolic representation of the mother archetype in tattoos . . . . .	44
<b><i>A.S. Borysyuk</i></b> Theoretical approaches to determine an identity . . . . .	55
<b><i>T.Y. Bubryak</i></b> The issue of motivation in choosing the profession of a «psychologist» . . . . .	64
<b><i>I.M. Bushai, O.V. Hudyma</i></b> The world-view of high school students with addictions. . . . .	76
<b><i>O.M. Vashylchenko</i></b> Reproductive identity within the structure of self-identity of mature individuals . . . . .	86
<b><i>I.V. Vashchenko, V.O. Grynko</i></b> Criteria for determining levels of professional mobility in teaching staff of higher educational establishments . . . . .	97
<b><i>S.O. Harkavets</i></b> Nature and genesis of socially normative behavior of an individual . . . . .	106
<b><i>V.V. Horbunova</i></b> An introduction to developing teamwork skills: values and roles in team interaction . . . . .	115

***I.A.Horobets, O.A.Mordyk***

Interpersonal culture of psychogenes as developing factors of massive sufferings from psychogenic disorders among Ukrainian people . . . . . 125

***N.Y.Hotsulyak***

Effects of testing environment on performance on intellectual and aptitude tests . . . . . 135

***O.Y.Hoshovska***

A psychological analysis of content and function of the term “psychological defense” in the context of self-perception of an individual . . . . . 146

***I.I.Davydenko***

Creation of life prospects of an individual within the framework of social constructivism . . . . . 157

***I.V.Danylyuk***

Margaret Mead as the founder of the research tendency “Culture and individual” . . . . . 166

***O.V.Drobot***

Research methods and statistical substantiation of differentiating among levels of development of management mentality . . . . . 176

***M.P.Zazhyrko, T.S.Yatsenko***

In-depth exploration of the psyche through subjects’ visualized self-representation . . . . . 187

***A.V.Zinchenko***

Psychological defense as a mechanism of social adaptation of people with epilepsy . . . . . 213

***N.G.Klimenko***

Technologies for using fairy-tale therapy in contemporary practice . . . . . 223

***O.G.Kovalenko***

Senior people’s subjective feeling of loneliness. . . . . 239

***I.V.Koval***

Teamwork in learning a foreign language . . . . . 250

<b><i>N.O.Kordunova, A.S.Denisyuk</i></b>	
Promoting a creative attitude of preschoolers towards the world around them . . . . .	258
<b><i>I.O.Korniyenko</i></b>	
The issue of the sociocultural factor in an individual's behavior as presented in the works of foreign psychologists . . . . .	268
<b><i>L.D.Korol</i></b>	
Psychological features of ethnic identity and tolerance of bilingual students . . . . .	281
<b><i>P.V.Korotkov</i></b>	
Theoretical aspects of personal and preventive development of adolescents . . . . .	292
<b><i>S.I.Korsun</i></b>	
The issue of recruitment in law enforcement agencies . . . . .	302
<b><i>O.V.Kostyuchenko</i></b>	
Recreational aspects in active creative methods of sensory-perceptive activation for adolescent children . . . . .	313
<b><i>S.B.Kuzikova</i></b>	
Concepts of individuals' self-development in foreign psychological theories . . . . .	323
<b><i>Y.Y.Kurilov, I.V.Danylyuk</i></b>	
The subconscious as a source of exploration of a crime . . . .	335
<b><i>N.V.Kishchuk</i></b>	
Psychological aspects of developing pedagogical methods for special orientation development among young schoolchildren . . . . .	346
<b><i>D.V.Lohvinova</i></b>	
Psychological features of self-confidence of young people . . . . .	357
<b><i>N.M.Makarenko</i></b>	
Problems of contemporary adolescents (based on foreign internet publications) . . . . .	368

***S.V.Makoveyeva, N.P. Shaida***

Psychological features of responsible attitudes of adolescents to their own somatic health . . . . . 379

***K.S.Maksymenko***

The problem of psychotherapy for individuals with psychosomatic and chronic (debilitating) disorders in Ukrainian medical psychology of the last twenty years . . . . . 390

***K.O.Malysheva***

Prefrontal lobes of the cerebral cortex : an overview of the latest research . . . . . 404

***A.O.Marchenko, B.I.Barko***

Emotional intellect and behavior strategies of law enforcement officers . . . . . 414

***I.M.Matyash***

Empathy as a professionally significant quality of a teacher's personality . . . . . 423

***Y.A.Myhalska***

Psychological features of the of bed-side manners of medical personnel . . . . . 434

***O.Y.Moyseyeva***

Possibilities and patterns in psychological prevention and correction of aggressive behavior of adolescents . . . . . 444

***O.I.Morozova-Larina***

Gender identity and sociocultural environment . . . . . 453

***S.A.Mul***

Memorization, retention, and retrieval of information by a border manager . . . . . 462

***N.I.Navoyeva***

An investigation of withdrawn feelings in the professional activity of manager. . . . . 473

***O.M.Nemesh***

A methodological approach to the study of information-reconstructive technologies of an individual . . . . . 483



<b><i>I.M.Omelchenko</i></b>	Psychological bases of research into special-temporal determinants in the communicative activity of children with retarded psychological development . . . . .	492
<b><i>L.A.Onufriyeva</i></b>	Methodological and theoretical aspects in the development of the personality of a professional . . . . .	502
<b><i>V.I.Ostapenko</i></b>	Factors of forming intercultural communication competence in foreign language teaching/learning . . . . .	521
<b><i>O.I.Ostapovskiy</i></b>	Professional identity of an individual: content and research approaches . . . . .	533
<b><i>O.L.Pahomova</i></b>	The role of internal speech in the development of the psychological culture of communication of future psychologists . . . . .	544
<b><i>I.S.Pidhirna</i></b>	Enriching the public opinion: patterns and criteria . . . . .	555
<b><i>N.A.Pobirchenko, I.O.Tsybulko</i></b>	Psychological factors of development of professional reflexes among students of an aviation university . . . . .	566
<b><i>L.V.Pomytkina</i></b>	Students' psychological readiness in choosing their life position . . . . .	576
<b><i>E.M.Popovych</i></b>	Creating pedagogical conditions for moral development among students at professional-technical education establishments . . . . .	586
<b><i>M.V.Raskyn, D.V.Sai</i></b>	The influence of teachers on children's development in orphanages . . . . .	594
<b><i>Z.O.Rzhevska-Shtefan</i></b>	Examining "professional burn-out syndrome" in teaching staff of higher educational establishments . . . . .	614

***T.V.Serheyeva***

The principle of existentialism in the eco-humanistic technology of self-development. . . . . 624

***R.T.Simko***

Examining the developmental structure of psychomotor skills of a subject for work in extreme conditions. . . . . 637

***A.S.Syrenko, E.Y.Yaruchyuk***

The symbol of “fire” in its archetypical content . . . . . 646

***I.I.Soliychuk***

A theoretical-methodological analysis of readiness of a practical psychologist for professional activity . . . . . 657

***V.I.Spivak***

Features of self-control in adolescence . . . . . 668

***M.V.Tereshchenko***

Psychological recommendations to parents on the development of a positive image of a family for preschoolers . . . . . 684

***O.M.Tohtamysh***

The psychological mechanism of response formation and its link to an individual’s self-perception. . . . . 697

***Y.V.Tretyakova***

Using distance learning technologies to improve the quality of mastering the material . . . . . 706

***R.O.Trulyayev***

On the issue of the relationship between personal features of a pedagogue and students’ academic achievement . . . . . 716

***H.E.Ulunova***

Professional culture of a state employee as a culture of an individual . . . . . 726

***O.A.Chekanska***

Psychological provision of mental health care for the population of Podillya (end of XIX-beginning of XX centuries). . . . . 736

---

<b>H.V.Chuiko, M.I.Komisaryk</b>	
The problem of self-actualization in college years . . . . .	746
<b>A.V.Shamne</b>	
Postnonclassical and traditional paradigms of boyhood: limitations and prospects in the context of formation of a pluralistic methodology of cognition . . . . .	756
<b>O.Y.Shayuk</b>	
Experimental-psychological conditions of the development of professional tolerance in Economics majors . . . . .	768
<b>A.V.Shykulenko</b>	
Examining the functioning of the emotional sphere of juvenile offenders . . . . .	779
<b>K.I.Shkarlatiuk</b>	
Professional prognoses formation by means of self futuring training in adolescence . . . . .	788
<b>T.I.Shcherbak</b>	
Developing the image of “self” in an individual through the activation of intellectual actions. . . . .	795
<b>S.M.Yankevych</b>	
Psychological determinants of value-orientational development of personality of future educators . . . . .	805
<b>A.O.Yatsiurik</b>	
Notions and ideas in contemporary psychology useful in researching an individual’s creativity: relevance of the issue . . . . .	814
<b>Information about the authors . . . . .</b>	<b>834</b>

## **Проблеми сучасної психології**

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

У збірнику наукових праць, створеному вперше спільно Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор  
Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України –  
Максименко Сергій Дмитрович,  
дійсний член НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка –  
Копилов Сергій Анатолійович,  
доктор історичних наук, професор*

## **Проблемы современной психологии**

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского  
национального университета имени Ивана Огиенко, Института  
психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор  
Института психологии  
имени Г.С. Костюка НАПН Украины –  
Максименко Сергей Дмитриевич,  
действительный член НАПН Украины,  
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор  
Каменец-Подольского  
национального университета  
имени Ивана Огиенко –  
Копылов Сергей Анатольевич,  
доктор исторических наук, профессор*

## **Problems of modern psychology**

**Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan  
Ohienko National University,  
G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of  
Pedagogical Science of Ukraine**

The collection of research papers, first created by G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine and the educational establishment, is devoted to the scientific discussion of issues in contemporary psychology. It presents a wide range of studies by Ukrainian and foreign researchers in the fields of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology. It presents analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The research presented in this collection of papers addresses the issues of causes and conditions of problems that may arise in an individual's psychological development, issues of age differences and individual differences, and the field of pedagogical education; discusses possibilities of new psychological-pedagogical approaches to various issues of contemporary psychology.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

***Maksymenko Serhiy Dmytrovych –  
director of G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the  
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, member of  
the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor  
of Psychological Science, Professor***

***Kopylov Sergiy Anatoliyovych –  
Rector of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko  
National University,  
Doctor of Historical Science, Professor***

Scientific publication

**Problems of modern psychology**

**Collection of research papers of  
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,  
G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy  
of Pedagogical Science of Ukraine**

**Issue 19**

Editor	<i>N.G. Piankovska</i>
Computer version	<i>V.O.Farion</i>
English translation	<i>Y.V. Savolainen</i>

**“Aksioma” Publishing House  
(certificate GC №1808 of 26.05.2004)  
Kamianets-Podilskyi, p/b 8, 32300  
Tel/Fax: (03849) 3-90-06**

**Printed in the PE “Aksioma” printing house  
Prov.Pivnichniy, 5, Kamianets-Podilskyi, 32300**



Наукове видання

**Проблеми сучасної психології**

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського  
національного університету імені Івана Огієнка,  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

**Випуск 19**

Редактор *Н.Г. Пянковська*  
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*  
Переклад на англійську мову *Я.В. Саволайн*

Підписано до друку 20.02.2013 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум.друк.арк. 49,99. Обл. вид. арк. 48,78.  
Тираж 300 пр. Зам. № 497 .

Видавництво “Аксіома”  
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)  
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300  
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300