

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 20**

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 №4 від 28.03.2013 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 28.02.2013 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 (Словаччина); **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. 20. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – 856 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 20**

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 № 4 of 28.03.2013),  
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University  
(Protocol № 4 of 28.02.2013)*

**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 20. – Kamianets-Podilsky: Aksioma, 2013. – 856 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

## К вопросу о внутреннем пространстве свободы личности

У статті розглядаються філософсько-методологічні підстави вивчення психологічних особливостей внутрішнього простору свободи особистості. Аналізуються погляди мислителів, починаючи з епохи Античності аж до Нового часу. Обґрунтовується важливість категорії життєвої енергії для здійснення і розвитку внутрішнього простору особистісної свободи. Зроблено висновок, що особливості внутрішнього простору свободи особистості обумовлені з позицій психологічного аналізу існуванням життєвої енергії, яка констатує можливості вільних особистісних дій, вільного вибору індивідуальності, вільного розвитку людини.

**Ключові слова:** свобода, особистість, внутрішній простір, психологія, філософія, методологія, життєва енергія.

В статье рассматриваются философско-методологические основания изучения психологических особенностей внутреннего пространства свободы личности. Анализируются взгляды мыслителей, начиная с эпохи Античности вплоть до Нового времени. Обосновывается важность категории жизненной энергии для осуществления и развития внутреннего пространства личностной свободы. Сделан вывод, что особенности внутреннего пространства свободы личности обусловлены с позиций психологического анализа существованием жизненной энергии, конституирующей возможности свободного личностного действия, свободного выбора индивидуальности, свободного развития человека.

**Ключевые слова:** свобода, личность, внутреннее пространство, психология, философия, методология, жизненная энергия.

Методологическое осмысление ключевых проблем современной психологии приводит нас к важности и актуальности проблемы свободы. Понятие свободы относительно личности активно осваивается в экзистенциальной философии и психологии, однако в целом термин «свобода» на протяжении веков весторонне разрабатывался в философии и философской психологии.

Большой энциклопедический словарь определяет свободу как «способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, осуществлять выбор» [1]. Так понимаемая свобода предполагает существование внутреннего пространства, в котором человек может выбирать, как ему действовать, мыслить, относиться к внешнему и внутреннему, объективному и субъективному.

Осмысление категории свободы началось еще в эпоху Античности. В новой философской энциклопедии Р.Г. Апресян отмечает: «Проблема свободы как произвольности (ἐκούσιον) была поставлена Аристотелем в связи с природой *добродетели* («Никомахова етика», III)» [8]. Много столетий спустя свободу будут определять как познannую необходимость, а в философском подходе Аристотеля свобода – это преднамеренная, сознательная активность по выбору добродетели в своей жизни. Применительно к психологии это означает, что реализовать внутреннее пространство свободы личность может в том случае, если она активно, целеустремленно, сознательно делает выбор в пользу добра, совершает добродетельные поступки.

В философских системах периода эллинизма проблема свободы, и в частности внутреннего пространства свободы личности, является чрезвычайно актуальной. Так, в философии стоицизма свобода понималась как невозмутимость, независимость от внешних обстоятельств, способность противиться року, судьбе, противопоставляя им собственный разум. Такое понимание свободы имеет важные следствия и для психологии, создавая предпосылки для понимания субъекта своего внутреннего мира как противоположного объекту игры внешних сил (богов, судьбы, обстоятельств).

В период Средневековья понятие свободы соотносилось с понятием благодати. Августин Блаженный различал негативную и позитивную свободу. В этом можно увидеть давнюю аналогию с концепцией Э. Фромма о двух разновидностях свободы («свободы от» и «свободы для»). По Августину, человек свободен благодаря возможности выбора не грешить. Человек выбирает, принять ли грех или же, воздержавшись от него, сохранить себя для спасения в Боге. Для современной психологии этот тезис имеет значение, в частности, в русле традиции неопсихоанализа. Согласно психоаналитическим идеям, человек свободен, если может балансировать между импульсами бессознательного и запретами Супер-Эго. Человек выбирает, придерживаться ли такого гомеостаза и быть свободным для творческой деятельности или же впасть в одну из крайностей, подавшись влиянию невротической тревоги и вступив на путь патологического развития. Внутреннее пространство свободы личности, согласно учению психоанализа, обусловлено функционированием рациональных защитных механизмов (например, сублимацией) и становится возможным благодаря согласованному воздействию трех инстанций личности: Ид, Эго и Супер-Эго.



Выдающийся мыслитель периода Средневековья Фома Аквинский «восприняв аристотелевский принцип интеллектуально суверенного произволения индивида, подчинил волю разуму: человек суверенен при осуществлении разумно избранного принципа действия» [8]. Проводя аналогию с более современными нам положениями психоанализа, можно сказать, что человек обретает внутреннее пространство свободы, когда руководствуется в своем поведении намереньями Эго, а не побуждениями Ид или постулатами Супер-Эго.

В эпоху Возрождения свобода отождествлялась с возможностью всестороннего гармоничного развития личности. Так понятая свобода имеет много параллелей с пониманием природы личности в гуманистической психологии. Так, понятие о самоактуализации, развиваемое А. Маслоу, и понятие самореализации, развиваемое К. Роджерсом, в своей глубинной сущности аналогичны понятию всестороннего развития личности в эпоху Возрождения. При этом следует заметить, что «всестороннее развитие личности» как идеал педагогики имеет очень мало общего с описываемыми здесь феноменами.

И. Кант также различал негативную и позитивную свободу. Позитивная свобода понималась мыслителем как воля, подчиненная моральному закону. Высказываясь относительно проблемы связи свободы и необходимости, Кант доказывал, что «свобода выбора возвышается над причинностью природы» [8]. Различая ноуменальный и феноменальный миры, Кант указывал, что человек может быть свободен в первом и несвободен во втором. Применительно к современной психологии идеи, высказанные Кантом, означают, что свобода личности – это сложное диалектическое образование, предусматривающее возможность детерминированности в одном срезе психологической реальности и свободного самопроявления в другом. Философско-методологическая позиция И.Канта обусловила успехи современной нам психологической науки. Так, в контексте понимания внутреннего пространства свободы личности важной является категория жизненной энергии.

Философско-методологический анализ проблемы предполагает все более полное и всестороннее психологическое описание внутренней свободы личности, ставшее возможным в украинской генетической психологии благодаря понятию жизненной энергии.

Анализируя эмпирические результаты, полученные с помощью экспериментально-генетического метода, учитывая закономерности соотношения обучения, воспитания и психического

развития (Г.С. Костюк), опираясь на природу установленных в экспериментальных исследованиях механизмов конструирования и проектирования социальных способностей (В.В. Давыдов), учитывая положения теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), анализируя работы по биологии и генетике, мы пришли к выводу, что силой, которая порождает человеческую жизнь, является **жизненная энергия**.

Когда мы говорим, что жизнь порождает жизнь, следует ответить на вопрос: «Каким же образом это происходит?». Зарождение жизни как таковой полагается жизненной энергией. И любовь начинается с жизненной энергии и реализуется, определяется в новом индивиде как своем креативном продукте. Проведение логико-психологического анализа позволило выделить эту генетически исходную противоречивую «единицу», которая лежит в основе и биологического, и социального существования человека, поскольку она, жизненная энергия, фактически и представляет собой «невозможное», «странное», противоречивое единство этих двух начал. Именно поэтому она – бесконечно активна и энергетически емкая. Поэтому, истоки, существенные особенности движения личности следует искать в истоках самой жизни. Послушаем, что говорит Ален Уиллис: «Мы начинаем свое существование в виде небольшого утолщения на конце долгой нити. Клетки начинают расти, нарост постепенно приобретает человеческие формы. Кончик нити оказывается спрятанным в середине, недоступный и защищенный. Наша задача в том, чтобы сберечь его и передать далее. Мы на короткое время расцветаем, учимся танцевать и петь, приобретаем несколько воспоминаний, которые увековечиваем в камне, – но быстро угасаем и вновь теряем форму. Кончик нити теперь находится в наших детях и тянется сквозь нас, уходя в тайную глубь веков. Неисчислимые утолщения образовывались на этой нити, расцветали и угасали, как угасаем сейчас и мы. Не остается ничего, кроме самой нити жизни. В процессе эволюции изменяются не отдельные наросты на нити, а наследуемые структуры в ней самой» [10, с.105].

Что обеспечивает и вызывает это постоянное, безудержное, вековечное движение человеческого духа, череду и нескончаемость поколений человеческих существ? На Земле жизнь человека (как и жизнь вообще) не возникает из нежизни, она продолжает, наследует другую жизнь. Это – кардинальный момент: жизнь порождает жизнь, и в истоках этого – особенная жизнепорождающая всеобщая интенция – жизненная энергия – как стремление быть, жить, продолжаться в других. Жизненная

энергия рассматривается нами как исходное, всеохватывающее напряженное состояние биосоциального существа, которое направляет его активность – жизнь. Природа жизненной энергии представляет собой исходное энергетически-динамическое единство биологических и социальных составляющих человека. По психологическим показателям жизненная энергия является особым базовым состоянием, динамическим напряжением, которое определяет возможность индивида быть активным на протяжении всей жизни. С.Л. Рубинштейн в свое время отмечал: «Он (человек – С.М.) связан с окружающим миром, у него существует в нем нужда... Эта объективная нужда, отражаясь в психике человека, переживается ею как потребность» [9, с.103].

В мировой литературе очень много внимания уделяется изучению потребностной сферы личности. Так, существует авторитетная и устойчивая тенденция интегрировать различные интенциональные проявления человека с целью отыскать исходные источники её активности («libido» Фрейда, «инстинкты» Мак-Дауголла, «базовые потребности» Маслоу, проч.). Категория жизненной энергии, которую мы вводим, лучше всего коррелирует с «базовыми потребностями» Маслоу, хотя существуют и значительные отличия. А. Маслоу, хоть и декларирует базовые потребности как всеобщие, «организмические», все же видит в них исключительно биологические корни. Фактически, это инстинкты, которые, как считает Маслоу, у человека очень слабы в сравнении с животным, и усиливаются они благодаря встрече с социальным миром: «Много пользы принесло бы нам осознание того факта, что высшие потребности являются частью биологической природы человека, такой же неотделимой как потребность в еде... Мы знаем, что они *модифицируются* под влиянием культуры, по мере накопления опыта взаимодействия с окружающей средой и познанием адекватных способов их удовлетворения» [7, с.160] (выделено нами – С.М.).

Отличие нашей позиции представляется существенным. Жизненная энергия, как исходная, базовая энергетическая интенция, с самого начала не является сугубо биологической, а имеет биосоциальную природу, поскольку являет собой своеобразно-уникальное нескончаемое продолжение жизненной энергии социальных существ (родителей ребенка), опредмеченной в своем креативном продукте – новой жизни. Так биологическое объединяется с социальным, создавая в человеческом существе неразрывное единство, так социальное становится биологическим. Жизненная энергия не «модифицируется» ни в ка-

кие иные структуры: она порождает «на себе», «в себе» отдельные и разнообразные потребности, которые опредмечиваются, удовлетворяются, переживаются и развиваются. Потребности возникают как отдельные ответвления на целостном и едином носителе – жизненной энергии. Но сама жизненная энергия, как исходная интенциональная энергетическая сила, опредмечивается только в таком же целостном продукте – объединении двух жизненных энергий, двух личностей, и тогда рождается человеческий ребенок. Именно биосоциальная, по определению, жизненная энергия обуславливает изначальную потенциальную личность этого ребенка. Но не только жизненная энергия... Другим исходным аспектом является существование у него наследственных человеческих задатков. Движение жизненной энергии превращает потенциальное в актуальное, и тут мы видим начало формирования – возникновение личностной структуры.

Мы констатируем, прежде всего, что именно опредмеченная жизненная энергия двух людей противоположных полов и рождает новую жизнь. Отсюда начинается единство биологического и социального, поскольку жизненная энергия предначально имеет биосоциальную природу. Жизненная энергия, порождаясь самим фактом своего исторического существования, воплощается в человеческом существе и выходит на новый оборот своего существования, только опредметившись в новой жизни, в новом человеческом существе. Будучи по природе будто бы исключительно биологическим, это существо при посредстве опредмеченной – воплощенной в нем – биосоциальной жизненной энергии несет в себе огромный пласт социальной реальности, которая была присвоена его потомками в процессе жизни и стала до определенной меры уже и биологической.

***И поэтому в человеческом живом существе (в личности) столько же биологического, сколько и социального.*** Это означает, что у человека нет ни единого инстинкта, тяги, потребности, которые бы имели исключительно натуральную природу (в чистом, так сказать, виде). По своей природе, по содержанию, по способу проявления и средствам достижения, по особенностям переживания (как представленности в сознании), все интенции являются исключительно человеческими, выросшими на едином биосоциальном носителе – жизненной энергии. И точно так же у человека нет ни единой чисто социальной, культурной интенции или потребности, все они – проявления и воплощения жизненной энергии живого, природного естества. Именно в этом – действительное единство и целостность человеческого существа.

В свое время на этот момент единства обрацал внимание К.-Г. Юнг. «Во всей человеческой деятельности существует, – говорит Юнг, – априорный фактор, так называемая врожденная, досознательная и бессознательная индивидуальная структура души... И в тот момент, когда первые проявления психической жизни становятся доступными наблюдению, нужно быть слепым, чтоб не признать их индивидуальный характер, то есть неповторимую личность, что стоит за ними. Сложно представить, что все детали обретают реальность только в момент их возникновения» [11, с.214]. Юнг, как известно, считает, что за реальным поведением обнаруживаются особые образы, архетипы, которые содержат в себе способы и стили человеческой активности. Он настаивает на их наследственном характере.

Юнг, акцентируя внимание на исследовании образов-архетипов, признает, что тезис этот не может быть доказан современной наукой. Мы полагаем, что жизненная энергия, в принципе, может ассимилировать в себе определенные всеобщие способы человеческого поведения и выявлять их при встрече с окружением через потребности и их опредмечивание. Жизненная энергия порождает существование и усложняет его. Мы можем говорить теперь о душевно-духовном без мистики и метафорики – оно является продуктом эволюции жизненной энергии, воплощенной в человеческом существе.

Таким образом, жизненная энергия как генетическое исходное отношение, конституирующее личность, уникальным и сложным путем вбирает и объединяет в себе и биологическое, и социальное, и в процессе онтогенетического развития социальное превращается в биологическое, но не во взрослых особях, а в новорожденном индивиде – как в продукте любви. И когда эта специфическая форма жизненной энергии реализуется в способность стать личностью, она несет в себе исходную интенцию: новорожденный индивид оказывается готовым к социализации. Социальное присваивается очень легко, удивительно легко, если учитывать то, что перед нами биологическая, по сути, особь. Без существования жизненной энергии стать личностью невозможно, никакая дрессура не приведет к социальному становлению индивида. Скажем, у приматов существуют, в принципе, все необходимые задатки и функции, но они никогда не социализируются как личности. Почему бы не представить (пока только гипотетически), что суть дела в том, что в наследственности примата отсутствует социальная составляющая, а его жизненная энергия является исключительно биологической, нет в ней соци-

ального компонента. Следовательно, при встрече с социальным окружением и не формируются соответствующие потребности, а потому и отсутствует социально-культурное развитие. Но вместе с тем, человеческий ребенок, даже если он рождается слепоглухонемым, неся в себе жизненную энергию стать личностью, присваивает человеческий опыт и становится ею. Это – самое существенное. Тут – ключевой момент.

Понимание жизненной энергии как единой противоречивой целостности биологического и социального дает возможность более содержательно рассмотреть её специфические порождения – психологические средства, социальные стремления и другие структуры, формирование которых определяет направленность и само существование личности. Возвращаясь к анализу разных теорий, отметим, что они, на наш взгляд, просто «охватывают» отдельные моменты и аспекты существования и развития жизненной энергии (Г.С. Костюк, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский). Направляясь различными теоретическими путями, ученые приходили к одному и тому же (хотя и не эксплицированному положению) – механизм порождения психического укоренен в жизненной энергии. Тут – единство биологического и социального, телесного и духовного. Мы, фактически, фиксируем сейчас наличие различных путей к одному и тому же фундаментальному противоречивому основанию личности.

Нам кажется, что такое понимание открывает новые возможности в изучении конкретных проблем, в том числе и тех, что уже давно и продуктивно изучаются. Так, рассматривая вопрос о соотношении обучения и развития личности, следует отметить, что обучение действительно должно «забегать» вперед развития, но с учетом того момента, который конституирует изначальность этого отношения. Ведь жизненная энергия порождает и актуальный уровень, и зону ближайшего развития, поскольку является, собственно, тем исходным, что определяет психическое бытие личности как таковое. Если вернуться теперь к истокам и механизмам формирования личности слепоглухонемого ребенка, необходимо принять ко вниманию важное положение Э.В. Ильенкова, который установил, что является изначальным в этом процессе. Он заострил значение социального влияния, и это очень правильно, но дело не только в нем. Эти влияния очень сложные, дидактически и методически очень тяжелы, и они действительно позволяют ребенку (при условии влияния на ведущие анализаторы) становиться личностью [3]. Но важна и другая сторона: у этих детей существует изначаль-

ная, биосоциальная жизненная энергия стать личностью. Биологическое оказывается настолько пластичным, что под влиянием социальной среды, существуя в единой динамической паре, дает возможность развиваться идеальному психическому, даже при условиях существенных отклонений. И в этом – суть проблемы. Если бы не было жизненной энергии, которая выступает началом и окончанием личности, не было бы и этого биосоциального порождения нового единства – личности человека.

Жизненная энергия, таким образом, является тем генетически исходным образованием, которое конституирует в единой дихотомической паре дозревание биологического индивида и психологическое проявление социальных влияний, что и порождает личность. Собственно говоря, социальное появляется «на сцене» дважды: сначала как разделенная функция между двумя индивидами, потом происходит присвоение человеческих качеств и вступает в силу закон жизненной энергии, но в ином активно-воплощающем виде. Так в подростковом возрасте жизненная энергия определяет социальный контекст продолжения рода. Это и есть «второе» рождение личности.

Понятно, почему нас склоняет к теоретико-методологическому анализу загадочность феномена зарождения-порождения именно человеческой жизни. Стержневым моментом тут является введение в категориальную сетку понятия жизненной энергии. Почему мы к нему обращаемся? Дело в том, что категория жизненной энергии выступает объяснительным принципом относительно моделирующей природы психики человека, и тогда можно вести речь о методе исследования личности.

Когда Л.С. Выготский анализировал в своих произведениях данную проблему, он создал первый метод, называя его каузально-динамическим, генетическим, инструментальным, экспериментально-генетическим [2]. В одном месте он говорит о генетически-моделирующем методе, который, в отличие от экспериментально-генетического, должен работать в социальной плоскости, открывая механизмы присвоения способностей, запрограммированных социумом, а также с явлением моделирования и воссоздания этого присвоения. С чего оно начинается? Мы уверены, что оно начинается с жизненной энергии. Когда опредмеченная жизненная энергия двух индивидов противоположного пола прорастает в новую жизнь, тогда новообразованием выступает биосоциальное существо, появляющееся на свет. И прав был Г.С. Костюк, когда говорил, что человек рождается биологическим существом, но имея потенцию стать личностью



[4]. «Имея потенцию» – это означает, что он сам в себе уже несет биосоциальную жизненную энергию, как исторический смысл воспроизводства рода человеческого.

Еще раз вернемся к проблеме того, как прежде социальное становится биологическим у одного или даже двух индивидов. Почему я говорю о двух индивидах? Потому что существует «гала-эффект», который определяется наложением эмоционально-биологических структур одна на одну, и порождает то, имя чему – влюбленность. Откуда она берется? Действительные источники её – биологические. Однако само биологическое присвоилось только в результате мощных социальных взаимодействий со средой, людьми и обществом, которые и порождают ту способность, что проявляется в любви к другому человеку, – не на простом элементарном уровне воспроизведения случайности, но в воспроизводстве в самом себе себя самого, то есть того, кого я ожидаю увидеть в будущем. Это моё генетически исходное, которое уже на уровне соединения яйцеклетки и сперматозоида несет в себе и социальное, и биологическое: будучи по своей природе, по своему началу социальным, оно становится биологическим, поскольку порождает новую жизнь. Порождая новую жизнь, оно проходит определенные этапы. Это хорошо описано в литературе и существуют различные теории, о которых мы уже говорили. Сейчас мы обратим внимание на тот момент, когда новорожденный ребенок занимает позицию готовности стать личностью.

Рожденное социальное существо одновременно и биологическое, и оно, собственно, движется в дихотомической паре: во-первых, несет в себе генное снаряжение, реализующееся через адаптационный механизм, который выступает механизмом собственно развития. Но есть и другой аспект, связанный с тем, как же ведет себя супружеская пара, которая выступает атрибутивным эталоном присвоения отношений общественного порядка? Тут-таки все и происходит: с одной стороны, идет будто бы реализация анатомо-физиологических задатков, которые прорастают в человеческой потенции через сенсорно-перцептивную сферу, через двигательные действия, в которых присваивается культура как способность (реализованная, моя), присваиваются отношения, поведение и нормы социальных ролей, желаемых для родителей. Я хотел бы подчеркнуть, что мы имеем дело не с отношениями «мать-ребенок», а с отношениями «мать-отец», «дед-бабушка», «бабушка-мама», и это взрослое окружение выступает конституирующим моментом и дополняет вектор развития личностных ожиданий. Вначале действительно идет при-



своение (невольное, безусловно-рефлекторное, пока на сенсорно-перцептивном уровне) социальных ролей, задающих интенцию личностного развития. Потому, когда мы размышляем о том, каким же образом нам двигаться дальше в понимании природы психического, в понимании личности, становится понятным, что отталкиваться необходимо от известного механизма, который выделяли и Л.С. Выготский, и Г.С. Костюк, и А.Н. Леонтьев, и П.Я. Гальперин, и А.Р. Лурия, – механизм этот есть интериоризация как процесс превращения внешних действий в идеальные действия, и затем в психические новообразования. Собственно на этом построена и сущность концепции учебной деятельности. Но мы говорим – «отталкиваться», потому что нужно идти дальше.

Наше понимание категории жизненной энергии позволяет говорить не столько о присвоении, сколько о моделировании: психическое, подталкиваемое нуждой, вызывает особенное – личностное действие человека. Это действие вначале (в раннем онтогенезе) является исключительно аффективным (но все же оно личностное, уникальное и неповторимое в планировании, в исполнении). Встреча такого действия с объектом порождает не только удовольствие от этого «участка» жизненной энергии, она порождает познание. Так появляется познавательная потребность, которая далее развивает интеллект, образуя, в конечном счете, целостную когнитивную сферу личности. Но обратите внимание – мы говорим, что все начинается с выражения жизненной энергии, то есть с собственной активности, и именно это, а вовсе не давление и обреченность относительно социального окружения, вызывает процесс интериоризации. Но чтобы эмпирически исследовать все это, необходим адекватный метод – генетико-моделирующий эксперимент.

**Выводы.** Особенности внутреннего пространства свободы личности обусловлены с позиций психологического анализа существованием жизненной энергии, конституирующей возможности свободного личностного действия, свободного выбора индивидуальности, свободного развития человека.

#### **Список использованных источников**

1. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Сов. Энциклопедия, 1991. Т. 2. – 1991. – 768 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собр. соч. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.

3. Ильенков Э.В. Что же такое личность? – С чего начинается личность / Под. ред. Р.И.Косолапова. – М.: Политиздат, 1991. – С.319-357.
4. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк// Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118-152.
5. Максименко С.Д. Генезис существования личности /С.Д. Максименко . – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
6. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К.: НППЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
7. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.-К.: «Рефл.-бук»; «Венклер», 1997. – 300 с.
8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол.— М.: Мысль, 2010.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
10. Уиллис А. Дух / А. Уиллис// Глаз разума. – Бахрах. – М., 2003. – С. 105-108.
11. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени / К.-Г. Юнг. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.

The philosophical-methodological grounds for the study of psychological features of internal space of individual freedom are viewed in the article. The views of thinkers are analysed since the epoch of Antiquity up to New time. The importance of the category of vital energy for the realization and development of the internal space of a personality's freedom is grounded. The author ascertains the fact that our comprehension of the category of vital energy enables to talk rather about modeling than about assigning: psychic, caused by the needs, provokes particular – personal activity of a man. This activity from the outset (in the early ontogenesis) is shown to appear exceptionally affectional and the meeting between this activity and an object causes not only satisfaction from this “part” of the vital energy but cognition producing cognitive need, developing intellect and creating complete cognitive sphere of the personality. Everything is considered to start from expressing the vital energy, i.e. personal activity, but in order to research everything empirically you need an adequate method – genetics and modeling experiment. The peculiarities of an internal space of personality's freedom are stipulated from the perspective of psychological analysis by the existing of the vital energy constituting the possibilities of free personal activity, free choice of individuality and free development of a person.

**Keywords:** freedom, personality, internal space, psychology, philosophy, methodology, vital energy.

*Отримано: 14.01.2013 р.*

## «ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ» И «ОБРАЗ-Я»: ГРАНИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

У статті розглядається взаємозв'язок ідеального образу і феномена психічного відображення, їх соціокультурна природа. Автор використовує вітчизняні та зарубіжні наукові джерела та концепції, показує об'єктивний характер, застосовує методологію наукового аналізу. У статті представлені вітчизняні концепції «образу-Я», його місце і роль у свідомості особистості, його психофункціональні призначення, органічний зв'язок ідеального образу і «образу-Я» особистості. Дослідник широко представляє італійську онтопсихологію А. Манегетті, зв'язок ідеального образу зі свідомістю і несвідомим в його теорії. У даній роботі вчений представляє діалектико-матеріалістичну теорію відображення, її концептуально-методологічну роль і функціональний потенціал у дослідженні психічної природи і психічного взаємозв'язку процесів формування ідеальних образів і персонального «образу-Я». Автор аргументовано доводить наукову актуальність даного дослідницького напрямку і подальшу необхідність даної проблематики.

**Ключові слова:** ідеал, ідеальне, ідеальний образ, образ-Я, психічне відображення, соціокультурні детермінанти ідеального, взаємодія.

В статье рассматривается взаимосвязь идеального образа и феномена психического отражения, их социокультурная природа. Автор использует отечественные и зарубежные научные источники и концепции, показывает объективный характер, применяет методологию научного анализа. В статье представлены отечественные концепции «образа-Я», его место и роль в сознании личности, его психофункциональное назначение, органическая связь идеального образа и «образа-Я» личности. Исследователь широко представляет итальянскую онтопсихологию А. Манегетти, связь идеального образа с сознанием и бессознательным в его теории. В данной работе ученый представляет диалектико-материалистическую теорию отражения, ее концептуально-методологическую роль и функциональный потенциал в исследовании психической природы и психической взаимосвязи процессов формирования идеальных образов и персонального «образа-Я». Автор аргументированно доказывает научную актуальность данного исследовательского направления и дальнейшую необходимость данной проблематики.

**Ключевые слова:** идеал, идеальное, идеальный образ, образ-Я, психическое отражение, социокультурные детерминанты идеального, взаимодействие.

**Актуальность темы.** Проблема «идеального образа», «образа – Я» личности, как и идеального (психического) в целом,

является одной из самых актуальных в мировой философии и психологии. Она детерминирует место и роль человека в обществе, определяет его поведение в социуме, а в зависимости от научного решения этого вопроса у психологов формируется профессиональное понимание и квалификация его здоровья. В связи с этим **цель** нашего исследования – на примере двух концепций – «идеального образа» и «отражения» – показать объективный характер взаимодействия этих феноменов. **Задача работы** – доказать активность идеального (психики), концептуально разработанной в диалектико-материалистической теории отражения.

Идеальный образ и психическое отражение имеют одну природу, одно «родовое гнездо», они друг друга порождают и взаимообуславливают. Чтобы увидеть эти связи, необходимо в общих чертах представить объем и содержание обоих феноменов.

Идеальный образ исследуется в разных науках, имеет свою историю и исследователей.

Современная научная концепция идеального изначально возникла не в философии, а в психологии, в рамках марксистской методологии. Л.С. Выготский создает теорию психики, которая впоследствии получит название «социо-культурной» или «культурно-исторической» [4, с. 399]. В отечественной философии XX века проблема идеального разрабатывалась достаточно интенсивно. Например, оригинальные концепции идеального были представлены В.В. Орловым, Э.В. Ильенковым, С.Д. Смирновым, В.С. Барулиным, Д.И. Дубровским, М. Лифшицем, Д.В. Пивоваровым, К.Н. Любутиным. Современные исследователи отмечают, что: «Наиболее перспективным и широким подходом к решению проблемы идеального представляется исследование на основе современной формы научной философии, имеющей характер конкретно-всеобщей теории, логики и методологии, которое проводится Пермской университетской философской школой (В.В. Орлов, Т.С. Васильева, А.Н. Коблов, Н.Б. Оконская, А.В. Ласточкин, О.А. Барг, И.С. Утробин и другие). Результаты исследования обобщены в определении идеального как предмета, лишённого своего непосредственного материального субстрата, непосредственного конкретно-чувственного бытия и существующего на основе универсального материального субстрата – человека. В этом определении и основанных на нем исследованиях раскрыты «скобки», содержащиеся в марксовом определении идеального как «материального, пересаженного в человеческую голову и преобразованного в ней». На основе концепции единого закономерного мирового процесса и введенного В.И. Лениным по-

нятия отражения как всеобщего свойства материи в существенной мере удалось «вывести» идеальное из физического, химического, биологического, социального» [15, с. 10]. Идеальное предстало как определенная культура. Для Э.В. Ильенкова «родовым гнездом» понятия идеального образа было само «идеальное».

Ближе к нашему контексту находятся работы итальянского онтопсихолога А. Манегетти. В своем исследовании «Образ и бессознательное» он показывает идеальный образ с его функциональной стороны. Он пишет о том, что тот, «кто познал образ, тот познал самого себя» [14, с. 6]. Вспомним, что отечественный философ Э.В. Ильенков предупреждал о том, что идеальное – слишком серьезная категория, чтобы с нею обходиться бездумно и неосторожно [8, с. 229]. «Идеальное» – это отражение действительности в формах духовной деятельности, способность человека духовно-мысленным образом воспроизводить вещь [8, с. 229].

А. Манегетти отмечает, что образ – это «причинность психической деятельности», что образ – это «базовый критерий», «простейший ключ» к пониманию историко-логических формообразований онейрических сообщений», «совершенно естественный язык внутри – и межличностных коммуникаций, свойственных человеку», это «смысл онейрических сообщений» и что образы можно вывести «на уровень их рационального использования для подтверждения точности логического построения нашей индивидуальной и социальной жизни» [14, с. 7].

Подчеркивая функциональную активность идеального образа, А. Манегетти указывает, что «проникновение в образ позволяет онтопсихологии точно оперировать тончайшей психической причинностью, что позволяет, предвосхищая любое следствие, уловить ее действительное присутствие «здесь и сейчас», представленное символом» [14, с. 7]. Более того, психолог говорит и о том, что «образ – один из языков бессознательного» и что «первопричина всего сущего – образ» [14, с. 7].

Изучив работы А. Манегетти по исследованию образа, мы можем сказать, что этот ученый «сумел восстановить единство знака и его содержания, символа и реальности, стоящей за ним. Однако... это не погружение в бездну хаоса или вознесение к метафизическому в обход реальности, а исключительное служение антропоцентристской функции, то есть человеку» [14, с. 7]. Кроме того, в практической онтопсихологии «образ – это язык бессознательного» и «восстановление целостности индивидуального бытия и сознания, образа и его смыслового содержания – вот истинная научная и гуманистическая цель всей онтопсихологии» [14, с. 7].

Для А. Манегетти онтопсихологический метод интерпретации образов – это своего рода школа, «учителем в которой становится само наше бессознательное» и что «бессознательное вовсе не является скопищем извращений, ошибок и необузданных инстинктов, а представляет собой квант разума, решений и оперативности» [14, с. 8]. «Образ, – пишет А. Манегетти, – это феноменология внутренней ситуации субъекта, это прочтение сознательного «Я» человека» [14, с. 10]. Поскольку образ – это «язык человеческого существования» и прямое «онейрическое сообщение», то он является представителем «бессознательной семантики», определяющим логико-лингвистическое поведение человека [14, с. 16]. Этот момент важно указать и по той причине, что «каждая личность уточняет собственный универсум через семантические универсалии только ей присущим образом» [14, с. 16].

А. Манегетти наделяет идеальный образ огромными потенциальными возможностями не только в психическом поле, но и в физическом пространстве. В частности, он пишет: «Там, где есть образ, есть и материя, и там, где есть материя, есть образ; в существовании они едины, несмотря на различную природу. Поэтому, обладающий властью над образом, властвует и над реальностью подобно тому, как в физике владеющий соответствующей формулой контролирует эксперимент, закон». И далее: «Образ представляет собой геометрическую проекцию действующей векторности либо квантовый замысел в действии» [14, с. 25]. При этом, отмечает итальянский психолог, «в реальности мы обладаем гораздо большим количеством одновременно возникающих образов» [14, с. 26]. Кроме того, «физические, поведенческие реакции зависят от зеркального образа. За изображением в зеркале нет ничего, однако, этот образ формирует реальность человеческого существа, стоящего перед зеркалом. Этот банальный опыт позволяет понять тот способ, посредством которого образ выстраивает реальность» [14, с. 26]. Иными словами, отмечается в онтопсихологии, люди «живут одновременно внутри образа. В тождестве с реальностью» [14, с. 26].

Говоря о связи идеального образа и образа – Я, онтология утверждает: «Все мы имеем некое идеальное представление о себе и никогда не изменяем ему. Ради защиты этой ценности, этого идеала, который значит для человека даже больше, чем предписываемая другими мораль, он готов пойти на все, заплатить любую цену. Охраняя свой тип «Сверх-Я», свои идеалы и добродетели, которыми человек сам себя наделяет, он готов отстаивать их любыми средствами, даже ценой собственной жиз-

ни» [14, с. 30]. И при этом «чем меньше образов сформировал человек, тем меньше он принадлежит самому себе» [14, с. 30].

Как и вся психика, образ социокультурно детерминирован, и по этому вопросу А. Манегетти пишет, что «на образы влияют культура и умственные способности человека» [14, с. 30].

Однако, по утверждениям онтопсихологов, работающих с патологическими образами, сформированный в самосознании психический образ – это не такая уж и безобидная штука. Они предупреждают: «Многим природа дарует психическое превосходство, однако, этот мощный потенциал при неумелом использовании может превратиться в чудовище, угрожая самой жизни субъекта. Чем «выше», способнее рождается человек, тем сильнее в нем потребность к познанию и пониманию себя, ибо в противном случае его высшая ценность, этот природный дар может сыграть с ним самую злую шутку» [14, с. 32].

А. Манегетти исследует вопрос о связи образов с энергией, формой и материей: «Отцы-основатели, заложившие основы нашего западного языка, четко понимали, что есть действие, динамика, и умели переводить их в устную технологию, при этом сохраняя форму, присущую энергии! Восточный мир, например, Китай, в противоположность Западу, в своем языке сохраняет видение образа. Буквы китайского алфавита называются идеограммами; каждым словом и каждой фразой они пытаются воспроизвести динамическую архитектуру некоего действия. Западный язык, как более рациональный, использует небольшое количество знаков, восточный же полностью сохраняет динамическую архитектуру смысла. Но и в западном языке за словом стоит образ» [14, с. 122].

А. Манегетти пишет и о том, что при помощи слова человек порождает энергетику, о том, что слово может эту энергетику в человеке отнять и добавить. Слово, утверждает он, производит «притяжение» и «отторжение». «Словом, – говорит он, – можно преобразовать форму энергии. Все базовые формы первичной энергии преобразуются на благо технологически развитого общества: так, например, мы заставляем двигаться поезд с помощью огня. Таким образом, слово представляет собой технологический метод, с помощью которого человек использует окружающий его мир» [14, с. 122].

«Понятие «динамика», – пишет А. Манегетти, – означает то, как ум упорядочивает энергию, как ум формализует собственную силу, то есть когда активизируется формальная интенциональность. Любая динамика существует настолько, насколько она



обладает формой; динамика не может существовать без внутренней присущей ей формы. Форма диктует вид энергии. Ей мы обязаны своей способностью понимать различные динамические аспекты как материальные, так и психологические. Различие форм определяет особенность уровней и видов энергии» [14, с. 122].

Занимаясь психосоматическими расстройствами своих пациентов, А.Манегетти отметил единство в функционировании телесного (физического, материального) и идеального (психического), которые в норме должны работать как единый слаженный механизм. Это единство он называет «базовой формой» или «самодвижущейся идентичностью» во Вселенной, в живой материи. Он пишет: «Я формообразован в определенном земном химическом контексте, который в общем можно определить как материю. Я не статичен, а нахожусь в самодвижении, я становлюсь, изменяюсь, обладаю формой. Я неизменно остаюсь верным базовой идентичности своей основной структуры» [14, с. 123].

А. Манегетти, как ученый-экспериментатор, не может не видеть того факта, что «формы возникают как результат процесса становления» [14, с. 123].

Говоря об идеальном, А. Манегетти пишет: «...кроме того, я владею совокупностью проектов, инстинктов, стремлений и некоторым напряжением, то есть тем, что вынуждает меня осуществлять задуманное. Можно сказать, что я, в некотором роде, подобен машине, созданной для конкретного путешествия, что мы обобщенно называем формой (специфичностью), каковая задает мою одновременно самодвижущуюся идентичность» [14, с. 123].

«Наша способность к перцептивному тематическому отбору, – пишет А.Манегетти, – есть экономическая функция природы, необходимая для выживания. Действительно, мы не можем всякий раз начинать заново познавать весь объект целиком. После тщательного ознакомления с ним нам вполне достаточно в дальнейшем лишь одного из присущих ему элементов, чтобы узнать его» [14, с. 172]. При этом «...синтез для постижения целого через частное есть вопрос экономической функции природы» [14, с. 172].

Особого внимания в контексте нашего исследования заслуживает идея А. Манегетти о связи идеального образа и психического отражения. «Сознание, – пишет он, – представляет собой естественный монитор отражения, в коем энергетические векторные переменные преобразуются в знаковые проекции, отражающие общую картину действия, которое охватывает поле целиком. Сознание – это точный монитор, раскрывающий синергетическую ситуацию индивидуального экзистенциального.



Посредством сознания (если его действие совпадает с природной интенцией) можно узнать позицию и направление целостного живущего кванта; одновременно в соответствии с полученной информацией можно согласовать и упорядочить взаимодействие всех элементов внутри констелляции. Следовательно, сознание – это эйдетическая ситуация, которая обеспечивает любым способом интерактивную обратимость из внешнего во внутреннее и наоборот» [14, с. 172]. В конечном счете, отмечает А. Манегетти, «...данная личность – лишь образ» [14, с. 174]. Это говорит о том, что «монитор отклонения воспроизводит образы, являющиеся составной частью «Я»» [14, с. 173].

А. Манегетти считает, что иерархия детских чувств составляет «часть вводимой системной информации, на основании которой мы систематизируем весь жизненный путь в соответствии с логикой, предлагаемой монитором отклонения. Рефлексивная матрица – это цель образов» [14, с. 174]. Он также утверждает, что «...наша логика строится на стереотипе, и определенный тип «Я» избирает своим постоянным наставником монитор отклонения» [14, с. 174].

Все вышесказанное выводит на иной, более высокий, уровень исследования – на связь идеального образа, образа-Я с психическим отражением. В истории отечественной философии и психологии ряд ученых исследовали феномен психического отражения на базе диалектико-материалистического подхода: П.И. Зинченко исследовал «связь психических процессов и практической деятельности человека; П.К. Анохин указывал на «опережающий характер отражения в биологических системах»; Ф.И. Георгиев доказывал, что «опережение – это универсальное свойство живого»; С.Д. Смирнов, основываясь на диалектико-материалистическом подходе, разрабатывает структуру деятельностного подхода, его связь с отражением, выходом на «картину мира» через психический образ личности, доказывает историко-культурную природу отражения.

Чисто методологически сама постановка вопроса о соответствии образа и деятельности появилась из диалектико-математической концепции «активности психического отражения». Образ – это фактор психики. Идеальные образы – это психические образы. Образ вплетен в психические процессы, которые направляют и регулируют деятельность. Более того, как указывал П.И. Зинченко, они «формируясь вначале внутри внешней практической деятельности субъекта, на определенной ступени своего развития сами становятся самостоятельными формами психической деятельности» [7, с.9-16]. Поведение человека – это всегда

следствие представления человека о самом себе. «Сам как есть», «Сам собственной персоной» – это не что иное как «образ-Я» (в научной терминологии).

Ученые пишут, что «Образ-Я» – это самый глубокий слой самосознания личности и в этом случае речь идет об интимизации человека через «открытие» его внутреннего «Я».

«Образ-Я» в психологии связан со специальным становлением человека, социализация которого проходит в разных формах (моральной, этической, эстетической, культурной, политической, экологической, религиозной научной, философской и др.), развивая соответствующие свойства своего сознания и формируя собственную личность. Глубина развитости самосознания личности и выражена в «образе-Я».

«Образ-Я» – это представление человека о самом себе. От «образа – Я» зависит жизненная позиция личности. Исследователи отмечают, что понятие «Я» многозначно и должно разрабатываться разными науками. Идеальный «образ-Я» – это, прежде всего, деятельность, это уровень отражения, зафиксированный диалектической методологией познания.

Закономерно встает вопрос: если психические процессы сами по себе есть деятельность, то тогда можно ли по законам формальной логики считать, что образ (как фактор психики) тоже есть деятельность. В отечественной психологии этот вопрос поставил С.Д. Смирнов. «Проблема образ-деятельность», пишет он, – составляет верхний «этаж» такого ряда проблем, как отражение-взаимодействие, психический образ-поведение, сознательный образ-деятельность» [17, с. 128]. Для него общеметодологическим фундаментом является диалектико-материалистическая концепция отражения и «анализ самого понятия «деятельность», включая познавательную деятельность общественного человека как высшую форму отражения [17, с. 128].

Диалектико-материалистическая концепция отражения явилась универсальной парадигмой для конкретно-научных исследований во многих видах знания и, прежде всего, в психологии. В контексте нашей работы выделим всего лишь несколько внутренних потенциалов теории отражения- быть особым свойством материи, несводимость отражения к взаимодействию, опережающий характер отражения в биологических системах (П.К. Анохин, Ф.И. Георгиев) и др.

Общетеоретическое понимание отражения, данное в диалектическом материализме, является методологической парадигмой в нашем исследовании.

Для отечественных психологов диалектико-материалистическая концепция отражения – это методологическое основание эмпирических исследований, в том числе и «образа-Я». В частности С.Д. Смирнов отмечал, что отражение способно вносить изменения в отражающий объект, определять вектор поступательного развития в живой материи от низких к более высоким формам развития, формировать внутренние состояния и, более того, отражение способно обеспечивать встречный процесс с соответствующими результатами. Именно так понимал отражение С.Д. Смирнов, когда писал: «характеристика отражения как опережающего предполагает, что оно не является результатом только изменений, вносимых отражаемым объектом в отражающий. Напротив, сущность отражения, определяющая направление его развития от более низких к более высоким формам, заключается в способности отражающего объекта развивать в себе определенные внутренние состояния, обеспечивать внутренний процесс, в ходе которого осуществляется объективирование, выражение вовне его внутренней природы» [17, с.129]. С.Д. Смирнов отличает эти процессы в живой и неживой природе и не сводит весь процесс отражения к простому одностороннему внешнего во внутреннем. «В доорганических формах материи эти процессы, по-видимому, – пишет он, – совпадают во времени, но живые системы развивают указанные внутренние состояния, упреждая наступление отражаемых внешних событий» [17, с.129]. По мнению этого ученого, именно данное «положение, делающее акцент на активном встречном процессе, развиваемом отражающим объектом в направлении отражаемого, дает систему теоретико-методологических аргументов для доказательства того, что психический образ не есть «результат одностороннего запечатления внешнего во внутреннем» [17, с.129].

С.Д. Смирнов выделил философскую парадигму, в которой утверждал, что в основе отражения лежит некоторая общность, единство внутренней природы отражающего объекта и внешних условий его существования: «Будучи результатом только внешнего воздействия, образы или остаются эпифеноменами, или требуют постулирования гомункулюса (мозгового человечка), который рассматривает их и включает в интимные процессы жизнедеятельности субъекта, то есть делает их звеном цепи внутренних событий» [17, с.129]. В связи с этим С.Д. Смирнов пишет: «Как всякое подлинное единство оно является противоречивым: отражение как раз и выступает в качестве способа разрешения противоречия между внутренней детерминацией, самообус-

ловленностью движения любого объекта, внешней детерминацией, его зависимостью от внешних условий существования» [17, с.130]. Для сравнения мы можем отметить, что, напротив, субъективно-идеалистические концепции в психологии:

- предписывают психическому образу порождающую функцию;
- рассматривают саму действительность как производную от образа.

В свою очередь, объективно-идеалистические концепции в психологии формируют:

- многочисленные варианты психологии сознания;
- они субстанционализируют психические образы, т.е. «полагают возможным их существование, а следовательно, и изучение безотносительно к объективной реальности» [17, с.130].

В этой своей полемике Смирнов С.Д. утверждает, что разрешение противоречия в какой-либо целостности происходит за счет перевода этого противоречия «на более высокий уровень, приводящий к росту «удельного веса» внутренней обусловленности, осуществляется за счет перевода факторов внешней обусловленности вовнутрь путем их отражения и фиксации во все более сложных формах внутренней организации» [17, с.130].

В научной методологии С.Д. Смирнова отражение – это системное свойство живой материи, следовательно и отражение носит системный характер. И процесс, и продукт отражения – это формы связи (взаимосвязи) отражаемого и отражающего объектов. Они не есть принадлежность только отражающего объекта. Отражение как образ – проявление сущности и отражаемого и отражающего объекта. По этому поводу С. Л. Рубинштейн уточняет, что «это значит, что само отражение выражается в онтологических категориях явления для другого» [17, с.311]. Это свидетельствует о трансформационной сущности идеального образа. Методологическую возможность этой динамики указал и К.Р. Мегреладзе: «Мы по справедливости можем говорить об инобытии одной вещи в другой, о реальном присутствии одного в другом, что находит свое неопровержимое выражение в тех изменениях, которые произошли или происходят в этих вещах» [15, с.179].

Отсюда следует, пишет С.Д. Смирнов, что «как только мы разрываем связь образа с отражаемым объектом и пытаемся рассмотреть его изолированно, мы тем самым разрушаем его» [17, с.130]. Он указал онтологические пределы идеального образа – это:

- разрыв связи с отражаемым объектом;
- попытка рассмотреть его изолированно.

Что касается причины отражения, то по мнению С.Д. Смирнова, она во взаимодействии (отражающего и отражаемого).

Таким образом, научный анализ взаимосвязи идеального образа и психического отражения, позволяет нам сделать ряд выводов.

Во-первых, у них одна – психическая – природа, что обеспечивает функциональную взаимообусловленность.

Во-вторых, подобная концептуальная парадигма является исходной позицией не только в отечественной, но и в современной мировой психологии.

В-третьих, диалектико-материалистический подход к исследованию данной проблемы и в настоящее время остается активным методом исследования, обеспечивая ему объективность и всесторонность научного анализа.

В-четвертых, актуальность данной проблемы не вызывает сомнения и требует своего дальнейшего исследования.

#### Список использованных источников

1. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности / Т.Н. Березина. – М., 2001. – 240 с.
2. Березина Т.Н. Пространственно-временные характеристики мысленных образов и их связь с особенностями личности / Т.Н. Березина // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 13 – 26.
3. Василюк Ф.Е. Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5 – 20.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.
5. Гостев А.А. Образная сфера человека / А.А. Гостев. – М., 1992. – 320 с.
6. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М., 1986. – 320 с.
7. Зинченко П.И. Некоторые проблемы психологии памяти / П.И. Зинченко // В кн.: Материалы XVIII Международного психологического конгресса. Память и деятельность. Симпозиум 22. – М., 1966. – С. 9 – 16.
8. Ильенков Э.В. Идеальное. Философская энциклопедия / Э.В. Ильенков. – М., 1962. – Т. 2. – С. 210 – 232.
9. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
10. Курышева О.В. Категория образа в традиции современной психологии / О.В. Курышева // Философская теория и практика. – Волгоград, 2005.

11. Кюглер П. Психические образы как мост между субъектом и объектом / П. Кюглер// Кембриджское руководство по аналитической психологии. – М., 2000. – 342 с.
12. Ларошфуко Ф. Максимы. Б. Паскаль. Мысли. Ж. де Лабрюйер. Характеры / Ф. Ларошфуко. – М., 1974. – 362 с.
13. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев// Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 251 – 262.
14. Манегетти А. Образ и бессознательное: Учебное пособие по интерпретации образов и сновидений / А. Манегетти. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2000. – 340 с.
15. Мегреладзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления / К.Р. Мегреладзе. – Тбилиси, 1996. – 220 с.
16. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ / Д.А. Ошанин. – М. – Воронеж, 1999. – 262 с.
17. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 460 с.

This article envisages the interrelations between an ideal image and a phenomena of the psychic reflect, their social and cultural nature. The author uses domestic and foreign science sources and concepts, showing objective character of useful methodology of science. The domestic concepts of «image-me», its place and role in the consciousness of a personality are represented in the article. The researcher prefers Italian ontopsyhology of A. Manegetti, the relation between ideal image and consciousness and unconsciousness in his theory. In this work the author introduces dialectical and materialistic theory of reflect, its conceptual and methodological role and functional potential in the reseach of psychical nature and psychical relations of the processes of ideal images and personal «Image-me» forming. The author proves with his arguments the scientific actuality of such research direction and further necessary of the study of such problems. For example, activity approach by A.N. Leontiev as a main methodological position of the science is analyzed in the psychology and for the next sciences. The theory of reflect is a domestic accomplish in the world of science too. The theory of the «cultural psychic» by L.S. Vigotsky is a domestic deposit to world philosophy and science too. P.K. Anokhin worked out a conception of «2 signal system» and etc. The author submits a group of the domestic researchers to study a problems of ideal (psychical), ideal images, image-me of a personality, their conceptual relationships.

**Keywords:** ideal, ideal image, image-me, psychical reflect, social and cultural determinants of ideal, interaction.

*Отримано: 11.01.2013 р.*

## Обґрунтування умов збереження психічного здоров'я спортсменів

Встановлено залежність рівня психічного здоров'я від двох груп чинників: об'єктивних і суб'єктивних. Об'єктивні – це масштабність змагань, насиченість їх екстремальними ситуаціями, інформаційна невизначеність, необ'єктивність суддівства. Суб'єктивні – переживання за результати власного виступу, здатність до протидії впливу психотравмуючих факторів.

Умовами підтримки і збереження психічного здоров'я спортсменів є опанування ними методами підвищення психологічної і емоційної стійкості та здатності до саморегуляції своїх психічних станів і процесів.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, спортсмени, саморегуляція, психологічна стійкість, психіка.

Установлена зависимость уровня психического здоровья от двух групп факторов: объективных и субъективных. Объективные – это масштабность соревнований, насыщенность их экстремальными ситуациями, информационная неопределенность, необъективность судей. Субъективные – переживания о результатах собственного выступления, способность к противодействию влияния психотравмирующих факторов.

Условиями поддержания и сохранения психического здоровья спортсменов является овладение ими методами повышения психологической и эмоциональной устойчивости и способности к саморегуляции своих психических состояний и процессов.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, спортсмены, саморегуляция, психологическая устойчивость, психика.

**Постановка проблеми.** В останні десятиріччя вимоги до спортсменів, особливо в спорті вищих досягнень і професійному, стрімко зростають. Надмірні фізичні навантаження спортсменів супроводжуються величезними нервово-психічними напруженнями, що, безумовно, накладає певний відбиток на їх психологічну сферу і в цілому на особистість.

Поширене уявлення про міцне здоров'я осіб, які займаються спортом, базується на даних їх фізичної підготовленості, працездатності і, більшою мірою, спирається на показники їх фізіологічних функцій. Проблема психічного здоров'я спортсменів дослідників, навіть в межах психології спорту, не надто



хвилювала. Така ситуація склалась тому, що максимальна увага психологів спорту була зосереджена на обґрунтуванні засобів впливу на психіку спортсменів з метою мобілізації їх психічних функцій у досягненні найвищих результатів на змаганнях.

Інакше кажучи, питання про те, якою «ціною» досягалися бажані перемоги практично не ставилось і, безумовно, не вирішувалося. Водночас здобутком науковців, які займаються екстремальною психологією в останні роки є виявлення значної кількості негативних і, навіть патологічних, змін у психіці осіб, які вимушені здійснювати свою професійну діяльність в особливих, складних або екстремальних умовах.

Спортивна діяльність, особливо у змаганнях великого масштабу, де на спортсменів лягає персональна відповідальність за результати виступу на них, також пронизана значною кількістю стресогенних чинників і екстремальних ситуацій. У зв'язку з цим, психіка спортсменів теж зазнає тиску з боку обставин спортивної діяльності, а необхідність їх переживання викликає суттєві зміни в їх психологічній сфері. Як ці зміни впливають на психічне здоров'я спортсменів? Які шляхи та засоби попередження травмування психіки спортсменів? Які кроки має зробити спортсмен і його тренер, щоб уникнути поразок психіки? Яка має бути стратегія і поведінка спортсмена, що досягти спортивного довголіття, зберегти психічне здоров'я і після того, як він залишить спорт?

На вказані та цілу низку інших питань ґрунтовних, аргументованих відповідей немає, як і відсутні конкретні розробки і практичні рекомендації спортсменам стосовно збереження їх психічного здоров'я.

У зв'язку з цим можна зазначити, що проблема збереження психічного здоров'я здорових осіб (спортсменів) актуальна, має як теоретичне, так і практичне значення, і вимагає широко-масштабного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Літературні джерела, що містять матеріали стосовно реакцій психіки фахівців небезпечних професій, що вимушені ризикувати здоров'ям або й життям, існують у достатній кількості [1; 2; 3]. В більшості з них підкреслюється наявність у психіці згаданих осіб високого рівня тривожності, агресивності, фрустрації, депресії [4; 5; 8], а також розвиток перед патологічних і патологічних змін [6]. В роботах процитованих авторів наголошується на необхідності психологічної корекції виникаючих негативних змін [9; 14; 18; 19], або розробці методів та засобів їх попередження [11].



Закордонні вчені у своїх дослідженнях також акцентують увагу на можливості активізації фізичної працездатності шляхом зменшення когнітивного занепокоєння [17], тривожності [15, 16], стресу [21] або підвищення мотивації та самооцінки [20]. Але знову ж у цих роботах мова йде не про те, яким чином зберегти психічне здоров'я спортсменів, а як вплинути на їх психіку, досягти найвищих результатів. Тобто вирішення проблеми психічного здоров'я та його збереження у спортсменів відкладається на другий план.

В останні роки з'явилися дослідження медиків, які вивчають питання соматичного, в тому числі і психічного, здоров'я спортсменів високої кваліфікації [10], колишніх спортсменів [13] та жінок, які займаються спортом [12]. Хоча як у вказаних, так і в інших роботах основна увага та рекомендації авторів сконцентровані на соматичному здоров'ї досліджених осіб. Тобто проблема психічного здоров'я, як головна, не вирішувалась.

Отже, ми можемо підкреслити, що проблема збереження саме психічного здоров'я спортсменів висвітлювалась у поодиноких дослідженнях, фрагментарно і більшою мірою з медичних позицій. Слід також зазначити, що у зв'язку з гуманізацією всього суспільства і, безумовно, гуманістичною направленістю наукових досліджень, зміни в психіці спортсменів слід розглядати не тільки з точки зору їх стимулюючого впливу на шалене бажання досягти блискучих результатів, а й з позицій підтримки, корекції та збереження їх психічного здоров'я.

**Метою** дослідження було виявлення впливу специфіки спортивної діяльності на психічне здоров'я спортсменів та пошук умов його збереження.

**Методи та організація дослідження.** Дослідження проведено за участю спортсменів різної кваліфікації – від початківців до майстрів спорту міжнародного класу. Всього у дослідженні взяли участь 340 осіб чоловічої статі віком від 17 до 27 років. Психологічному тестуванню підлягали спортсмени, які займалися такими видами спорту, в яких часто спостерігаються екстремальні ситуації. Серед них були наступні: боротьба дзюдо, рукопашний бій, бокс, фехтування, альпінізм, автогонки. Крім того, досліджувались гімнасти, плавці та спортсмени, які займаються тайським боксом.

Застосування комплексу методів дослідження мало на меті можливість виявити зміни психічного стану та якостей особистості спортсменів залежно від специфіки виду спорту, яким вони займалися, їх здатність і готовність до ризику, рівень нервово-

психічної та психологічної стійкості, ступінь прояву психічного здоров'я. Для досягнення цієї мети використовувались загальновідомі методи дослідження: багатofакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (N=105), діагностика емоційного вигоряння В. В. Бойко, діагностика показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки, вірогідність розвитку та рівень професійного стресу Т. Д. Азарних та І. М. Тиртишнікова, діагностика ступеня готовності до ризику Шуберта, опитувальник «Загальне здоров'я-GHQ-28» А. М. Міщенко, діагностика психологічної стійкості А. К. Маркової, анкета оцінки нервово-психічної стійкості «Прогноз» В. А. Бодрова, самооцінка психічного здоров'я С. С. Степанова та методи математичної статистики О. В. Сидоренко.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Одержані результати дають можливість переконатись у наявності значної кількості відмінностей у досліджуваних чинниках, що обумовлюються впливом на психіку як об'єктивних (умови проведення змагань, їх масштабність, специфіка виду спорту), так і суб'єктивних (особливістю переживання спортсменом змагальних чинників, рівнем його психологічної і, особливо, емоційної стійкості) факторів. Загальним положенням, яке можна сформулювати за результатами дослідження, є визнання наявності негативного впливу на психіку спортсменів умов змагальної діяльності, який зростає зі збільшенням персональної відповідальності за результати виступу на змаганнях і обумовлюється спортивною майстерністю і кваліфікацією спортсмена.

Так, наприклад, ступінь прояву таких симптомів, як тривога і безсоння у спортсменів-дзюдоїстів без розряду – на рівні 8,5 балів, у тих, хто має 2-3-й розряди – 10,2 балів, а у кандидатів у майстри спорту – 13,6 балів і у майстрів спорту міжнародного класу – 16,7 балів. Соціальні дисфункції у них зростали, відповідно, від 9,5 балів (у перших), 11,6 балів (у других), 12,4 балів (у третіх) до 13,6 балів (у четвертих). Рівень депресії також збільшувався залежно від кваліфікації та спортивного стажу спортсменів.

Суттєвим аргументом впливу на психіку спортсменів-дзюдоїстів є зростання психічної втоми, показники якої підвищуються від початківців (5,6 ум.од.) до майстрів спорту міжнародного класу (8,5 ум.од.) (Таблиця 1).

Тестування симптомів емоційного вигоряння також свідчить про вираженість симптомів, що травмують психіку, паралельно зі збільшенням спортивного стажу. Наприклад, симптом

«переживання психотравмуючих обставин» у початківців оцінений у 11,33 балів, а у висококваліфікованих – в 16,86 балів. У останніх економія особистих емоцій простежується майже за всіма симптомами і, особливо, за симптомом «психосоматичні та психовегетативні порушення», у яких одержано 23,61 балів (у новачків – 9,42 балів).

**Таблиця 1**  
**Показники рівня адаптації спортсменів різної кваліфікації**  
( $\bar{X} \pm m$ , n=60, в ум. од.)

Визначальні показники	Групи спортсменів							
	Без розряду	2-3 розряд	Рівень ймовірності		1 розряд КМС	МС, МСМК	Рівень ймовірності	
			t	p			t	p
КВ	2,3±0,84	2,0±0,91	2,5	<0,05	1,8±0,38	1,7±0,42	1,8	>0,05
СВ	6,4±0,21	7,2±0,27	2,4	<0,05	10,6±0,31	11,7±0,36	2,4	<0,05
СР	-8,3±0,31	-7,5±0,36	2,4	<0,05	-7,0±0,18	-6,4±0,19	2,3	<0,05
ПВ	5,6±0,13	6,1±0,15	2,6	<0,05	7,8±0,18	8,5±0,21	2,7	<0,05
Т	5,1±0,18	5,8±0,21	2,7	<0,05	7,4±0,37	8,6±0,30	2,6	<0,05
П	6,0±0,18	5,5±0,19	1,9	>0,05	5,3±0,90	5,0±0,85	2,5	<0,05
КА	0,4±0,03	0,5±0,04	1,8	>0,05	0,3±0,02	0,2±0,02	3,0	<0,01

Примітка: КВ – вегетативний коефіцієнт; СВ – ступінь відхилення від аутогенної норми; СР – саморегуляція; ПВ – психічна втома; Т – трижовність; П – працездатність; КА – коефіцієнт адаптації.

Необхідно зазначити, що різниця між початківцями і висококваліфікованими спортсменами у ступені вираження симптомів емоційного вигорання залежить не безпосередньо від їх кваліфікації, а, значно більшою мірою, від масштабу змагань (тому що майстри спорту, як правило, беруть участь у великих за значимістю змаганнях) та від емоційного спектра переживань за результати свого виступу. Це є важливі фактори впливу на психічне здоров'я спортсменів.

Залежність таких якостей особистості, як тривожність, фрустрація, ригідність і агресивність від специфіки спортивної діяльності також свідчить про те, що перераховані якості стають більш вираженими при збільшенні інформаційної невизначеності про умови змагань, особливості тактики суперників, наявності необ'єктивності суддівства та інші. Так, наприклад, фрустрація найбільше притаманна спортсменам, які займаються рукопашним боєм (11,1 балів) порівняно з боксерами (10,4 балів), гім-

настами (9,5 балів) і, особливо, плавцями (8,8 балів). Інакше кажучи, у видах спорту, де результат виступу спортсмена залежить від особливостей взаємодії з суперником, негативні зміни, і, зокрема, фрустрація, обумовлюються поведінкою останнього і реакціями спортсмена на неї. А у плаванні, де відсутня безпосередня сутичка з суперником, цей негативний чинник не зменшує його потреби і не впливає на реалізацію особистих домагань спортсмена і, безумовно, не збільшує рівень його фрустрації, зростання якої також погіршує психічне здоров'я.

Визначення чинників, що безпосередньо детермінують прояв останнього, таких як нервово-психічна та психологічна стійкість, також дозволяє відмітити наступне. Специфіка спортивної діяльності і, головне, насиченість її складними, непередбаченими, екстремальними або небезпечними ситуаціями, викликає негативні зміни у психіці спортсменів. Водночас проявляються по-різному і, на наш погляд, низький рівень прояву однієї якості активізується значно вищим рівнем іншої. Так, наприклад, у гімнастів самовладання перед змаганнями на низькому рівні (4,7 балів), але довіра тренеру – на високому, що в результаті сприяє зростанню можливості володіти собою.

Водночас деякі якості, що мають середній рівень прояву (наприклад, схильність до ризику (у рукопашників – 6,7 балів)) ще в більшій мірі підсилюється іншою якістю «впевненість у своїх силах» (6,3 балів), що в результаті обумовлює високу працездатність спортсмена в екстремальних умовах (6,6 балів проти 5,0 балів у плавців).

Отже, складові психологічної стійкості, що обумовлюють рівень психічного здоров'я спортсменів, здійснюють інтегральний вплив, який може проявлятися шляхом таких процесів, як гальмування, підсилення або компенсація, тобто в інтегрованому вигляді (при сумісному прояві) впливають на психічне здоров'я спортсменів.

Однією із ключових особистості як маркера психічного здоров'я спортсменів слід вважати таку складову психологічної стійкості, як емоційна стійкість. Така думка співпадає з даними дисертаційного дослідження М. Г. Іванової, де наголошується на тому, що емоційна стійкість є одним із головних чинників, від якого залежить психічне здоров'я особистості [7].

Стосовно досліджених нами спортсменів, слід зазначити, що емоційна стійкість значно зменшується при наявності екстремальних умов діяльності спортсменів. Так, найбільш низька вона була в альпіністів і автогонщиків.

Пошук зв'язків між рівнем прояву професійного стресу і психічним здоров'ям спортсменів теж дав позитивні результати. Виявилось, що зі збільшенням ступеня прояву професійного стресу погіршується і психічне здоров'я спортсменів. Так, наприклад, при прояві професійного стресу у плавців (18,2 балів) їх психічне здоров'я оцінювалось у 8,38 балів. Але якщо професійний стрес зростає і дорівнює 24,8 балів (у рукопашників), то і психічне здоров'я погіршувалося до 7,7 балів.

Взагалі проведене дослідження переконало у наявності зв'язку між часом занять спортом (спортивним стажем), насиченістю змагальних умов екстремальними ситуаціями та здатністю спортсмена переживати їх, що залежить від характеристики його особистісних якостей і можливостей і, особливо, від емоційної стійкості – це основні чинники, що впливають на психічне здоров'я спортсменів.

Враховуючи одержані нами дані, можна відмітити, що системоутворюючим фактором у процесі підтримки і збереження психічного здоров'я спортсмена має бути, перш за все, його здатність до досконалої саморегуляції своїх психічних станів та процесів. А оскільки досягти високого рівня саморегуляції можна лише шляхом здійснення спеціальної психологічної підготовки з урахуванням особистісних особливостей спортсмена, його віку, статі, спортивного стажу і специфіки виду спорту, то саме ці чинники і можна назвати основними умовами, дотримання яких обумовить ефективність процесу збереження психічного здоров'я спортсменів.

Схильність до такої думки обумовлена тим, що саме високий рівень спроможності до саморегуляції психологічними реакціями, вміння зменшити напругу, що виникає у спортсмена перед змаганнями і в процесі участі у них, приведе до зменшення негативних змін у психіці та ймовірності їх переходу у патологічні стани і значного зниження психічного здоров'я.

### **Висновки**

1. Встановлено залежність психічного здоров'я спортсменів від двох груп чинників – об'єктивних і суб'єктивних. До першої групи належать: умови проведення та масштабність змагань, насиченість їх стресогенними та екстремальними ситуаціями, інформаційна невизначеність, наявність необ'єктивності суддівства. До другої групи належать особливості персонального переживання спортсменом за результати власного виступу на змаганнях, яке обумовлюється його індивідуально-психологічними характеристиками та здатністю протидіяти впливу на його особистість психотравмуючих факторів.

2. Виявлені негативні зміни у психіці спортсменів, що детермінуються їх спортивним стажем та рівнем кваліфікації і специфікою виду спорту, яким вони займаються. Збільшення часу занять певним видом спорту і зростання спортивної кваліфікації супроводжується посиленням ступеня прояву таких якостей як тривожність, депресія, ригідність, фрустрація, психічна втома, агресивність та розвитком професійного стресу.

3. Боротьбу за перемогу на широкомасштабних змаганнях висококваліфікованих спортсменів слід розглядати як чинник, що викликає погіршення їх психічного здоров'я. Умовами його підтримки та збереження є обов'язкове проведення зі спортсменами спеціальної психологічної підготовки та опанування ними методами підвищення психологічної і, особливо емоційної, стійкості та здатності до саморегуляції своїх психічних станів і процесів.

Перспективою подальших досліджень має бути розробка практичних рекомендацій спортсменам, націлених на збереження їх психічного здоров'я.

#### **Список використаних джерел**

1. Борневассер М. Стресс в условиях труда / М. Борневассер // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2, № 1(3). – С. 44-51.
2. Голованов Ю. Н. Оценка и формирование психологической готовности сотрудников специальных подразделений МВД России к деятельности в экстремальных ситуациях : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.06 / Юрий Николаевич Голованов. – М., 2001. – 230 с.
3. Даровская Н. Д. Индивидуальные особенности психической адаптации личности в опасных профессиях (На материале деятельности инкассаторов) : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.03 / Даровская Надежда Дмитриевна. – Москва, 2000. – 169 с.
4. Долженко О. С. Вимоги до якостей особистості працівників ОВС, які здійснюють службу в екстремальних умовах : Збірник наукових праць / О. С. Долженко // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Вип. 5. – Харків : УЦЗУ, 2008. – С. 49-54.
5. Зазыкин В. Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалиста в особых условиях : автореф. дис. на соискание ученой степени д. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Зазыкин В. Г. – М., 1995. – 33 с.

6. Зівзах М. В. Психологічні дезадаптаційні реакції у співробітників спеціальних підрозділів органів внутрішніх справ (діагностика, психокорекція та профілактика) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія» / Маркел В'ячеславович Зівзах. – К., 2007. – 18 с.
7. Иванова М. Г. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. н.: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Мария Геннадьевна Иванова. – Кемерово, 2010. – 20 с.
8. Кирьянова Е. Н. Проявление риска в деятельности специалистов опасных профессий : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология и эргономика» / Елена Николаевна Кирьянова. – М., 2003. – 20 с.
9. Корнилова Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску / Татьяна Васильевна Корнилова. – М. : ИП РАН, 1997. – 232 с.
10. Мальцева А. Б. Динамика показателей состояния здоровья, качества жизни и организация медицинской помощи спортсменам высшей квалификации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. мед. н. : спец. 14.00.51 «Восстановительная медицина, курортология и физиотерапия» / Анна Борисовна Мальцева. – Москва, 2009. – 21 с.
11. Самойлов М. Г. Специфіка служби в аеромобільних військах та особливості впливу стрибунів з парашутом на психіку воїнів-десантників : Збірник статей / М. Г. Самойлов // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Харків : УЦЗУ. – 2007. – Вип. 3. – С. 117-126.
12. Фазлетдинова И. Р. Оптимизация системы охраны репродуктивного и психического здоровья женщин-спортсменок : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. мед. н. : спец. 14.00.01 «Акушерство и гинекология» / Илюся Рафатовна Фазлетдинова. – Уфа, 2010. – 23 с.
13. Федоткина С. А. Научное обоснование модели оптимизации медицинской помощи бывшим спортсменам высокой квалификации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. мед. н. : спец. 14.00.33 «Общественное здоровье и здравоохранение» / Светлана Александровна Федоткина. – Красноярск, 2005. – 20 с.



14. Gaillard A. W. Comparing the concepts of mental load and stress / A. W. Gaillard // *Ergonomics*. – 1993. – Vol. 36, №9. – P. 991-1005.
15. Gould D. Psychological skills for enhancing performance : Arousal regulation strategies / D. Gould, E. Udry // *Medicine and Science in Sport and Exercise*. – 1994. – № 26. – P. 478-485.
16. Gould D. The arousal-athletic performance relationship: Current status and future directions / D. Gould, V. Krane // *Advances in sport psychology*. – Champaign, IL : Human Kinetics. – 1992. – P. 119-141.
17. Hardy L. A catastrophe model of performance in sport / L. Hardy // *Chichester*. – England : Wiley, 1990. – P. 81-106.
18. Juniper D. Stress in a Police Force / D. Juniper // *The Police Journal*. – 1996. – January. – P. 61-67.
19. Lopes L. L. Risk and distributional inequality / L. L. Lopes // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. – 2007. – V. 10. – P. 265-485.
20. Scanlan T. K. An in-depth study of former elite figure skaters. Part 3. Sources of stress / Scanlan T. K., Stein G. L., Ravizza K. // *Journal of Sport Exercise Psychology*. – 1991. – Vol. 13 (2). – P. 103-120.
21. Willis J. D. Exercise psychology / J. D. Willis, L. F. Campbell. Champaign, IL : Human Kinetics, 1992. – 241 p.

The association between mental health of two groups of factors: objective and subjective is established. Objective factors are: a major competition, saturation of extreme situations, information uncertainty, and biased judges. Subjective factors are: worrying about the results of own performance, the ability to counter the impact of stressful factors.

Identified adverse change in the psyche of athletes due to their athletic experience, qualifications and the specific sport they practice. An increase in temporary employment particular sport and improve athletic skill is accompanied by increased degree of manifestation of these qualities and conditions as anxiety, depression, stiffness, frustration, mental fatigue, aggressiveness, professional stress.

Conditions for maintenance and preservation of the athletes mental health are the mastering of techniques of improving the psychological and emotional stability and ability to self-regulate their mental states and processes.

**Keywords:** mental health, sports, self-regulation, psychological stability, psyche.

*Отримано: 28.01.2013 р.*



## Новий метод оцінки особистісного зростання

Обґрунтовано необхідність створення опитувальника, призначеного для дослідження особистісного зростання за допомогою оцінки сукупності його характеристик. Пропонований опитувальник дозволяє оцінити основні характеристики особистісного зростання: виділити набір характеристик, які можна використовувати в якості критеріїв особистісного зростання: усвідомленість, адаптація, самореалізація, трансценденція, дбайливість і екологічність, увага, сензитивність, прийняття, адекватність, здатність до саморозвитку, внутрішній локус контролю; довільна саморегуляція, стійкість до стресів, креативність, відкрите емоційне самовираження, зсув домінуючих потреб від дефіцитарних до бутєвих, інтуїція.

**Ключові слова:** особистісне зростання, дослідження, опитувальник.

Обоснована необходимость создания опросника, предназначенного для исследования личностного роста посредством оценки совокупности его характеристик. Приведены вопросы опросника, описаны шкалы и методика обработки результатов. Предложенный опросник позволяет оценить основные характеристики личностного роста: осознанность, адаптация, самореализация, трансценденция, бережность и экологичность, внимание, сензитивность, принятие, адекватность, способность к саморазвитию, внутренний локус контроля; произвольная саморегуляция, стойкость к стрессам, креативность, открытое эмоциональное самовыражение, смещение доминирующих потребностей от дефицитарных к бытийным, интуиция.

**Ключевые слова:** личностный рост, исследование, опросник.

**Постановка проблеми.** Розгляд особистості в динаміці її розвитку характерний як для радянської психології [Бехтерев, Леонтєв, Рубинштейн і ін.], так і для західних процесуально орієнтованих психолого-психотерапевтичних напрямків [Мінделл, Перлз, Роджерс та ін.]. У цьому контексті особливу актуальність отримує виділення основних методів оцінки особистісного зростання або розвитку особистості. Їхній розгляд, а також опис розробленого автором опитувальника «Комплексна самооцінка особистісного зростання (КСОЗ) є метою даної роботи. Пропонований опитувальник дозволяє оцінити основні характеристики особистісного зростання, виділені нами в попередній статті [2].

**Методи оцінки особистісного зростання.** Звичайно для оцінки особистісного зростання використовуються тести «ПРП-Експрес» і САТ. Тест «ПРП-Експрес» є модифікацією тесту Д. Картрайта «Почуття. Реакції. Переконавання», виконаної

С.Л. Братченко [4]. Оригінальний тест Картрайта заснований на характеристиках особистісного росту, виділених К.Роджерсом. В «Чру-Експрес» використовуються наступні шкали: (1) свідомості концентрація уваги, (2) відкритість почуттям у взаєминах, (3) довіра собі, як організму, (4) повноцінне функціонування особистості, (5) боротьба з почуттям неповноцінності.

«Самоактуалізаційний тест» (САТ) також є адаптацією закордонного тесту «Опитувач особистісних орієнтацій» (Personal Orientation Inventory – POI), що був розроблений Є. Шостромом в 1963 році [5] на основі концепцій А.Маслоу, К.Роджерса, Ф. Перлза й Р. Мея. Шкали POI були обрані з великої кількості параметрів, що характеризують відмінності людини, яка самоактуалізується від невротика. Згадані параметри були отримані за допомогою опитування практикуючих психологів екзистенціально-гуманістичної спрямованості. Альошина Ю.Е., Гозман Л.Я., Загика М.В. і Кроз М.В. суттєво переробили тест у процесі його адаптації. У САТ [1] використовуються дві основні шкали: компетентності в часі і підтримці та додаткові шкали: сензитивності до себе, спонтанності, самоповаги, самоприйняття, уявлень про природу людини, синергії, прийняття агресії, контактності, потреб, креативності.

В [2] ми зіставили одну з одною характеристики особистісного зростання, використовувані різними авторами. На основі цього зіставлення було виділено набір характеристик, які можна використовувати в якості критеріїв особистісного зростання: (1) усвідомленість, (2) адаптація, (3) самореалізація, (4) трансценденція, (5) дбайливість і екологічність (не заподіяти шкоди), (6) увага, (7) сензитивність, (8) прийняття (себе й інших), (9) адекватність, (10) здатність до саморозвитку, (11) внутрішній локус контролю; (12) довільна саморегуляція, (13) стійкість до стресів, (14) креативність, (15) відкрите емоційне самовираження, (16) зсув домінуючих потреб від дефіцитарних до буттєвих, (17) інтуїція. Порівняння шкал тестів «ПРП-Експрес» і «САТ» з наведеними вище характеристиками підводить до наступних висновків.

З перерахованих у попередньому абзаці в тестах «Чру-Експрес» і «САТ» присутні наступні характеристики: креативність, відкрите емоційне самовираження, зсув домінуючих потреб від дефіцитарних до буттєвих.

Усвідомленість, адаптація, дбайливість і екологічність, увага й прийняття представлені в згаданих тестах лише частково. Трансценденція, адекватність, здатність до саморозвитку, відповідальність і внутрішній локус контролю, довільна саморегуляція, стійкість до стресів і інтуїція не представлені в жодному з розглянутих тестів.

З іншого боку, отриманий нами [2] набір характеристик містить у собі всі характеристики, оцінювані в тестах ЧРУ й САТ.

Виключеннями є шкала вистав про природу людини й шкала пізнавальних потреб, які представляються нам не зв'язаними безпосередньо з особистісним зростанням.

Відсутність тестів, що дозволяють оцінити важливі характеристики особистісного зростання, спонукало нас скласти наведений нижче дослідницький опитувальник «Комплексна самооцінка особистісного зростання» (КСОЗ), який, у виді його комплексності, можна було б назвати особистісним інтегралом».

**Комплексна самооцінка особистісного зростання (КСОЗ).** Опитувальник «Комплексна самооцінка особистісного зростання (КСОЗ) заснований на інтеграції характеристик особистісного зростання, здійсненої нами в [1]. Отже, у його основу закладені вистави про особистісне зростання і розвиток особистості, пов'язані з різними психологічними концепціями. У першу чергу, це теоретичні вистави, що розроблялися в російській і українській психології (В.М. Бехтерев, О.Ф. Лазурський, В.М.Мясищев, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, Г.О. Бал, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко й ін.), а також в екзистенціально-гуманістичному напрямку психології (К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Перлз, С. Гінгер, Дж. Бьюджентал, Р. Трач та ін.). Були також враховані погляди У. Джеймса (функціоналізм), К.-Г. Юнга (аналітична психологія) та ін.

**Опитувальник «Комплексна самооцінка особистісного зростання» Дослідницька методика**

Прізвище \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_ Стать \_\_\_\_\_

Для оцінки відповідей пропонується п'ятибальна шкала:

- 1 – практично немає (ніколи);
- 2 – слабо або мало (рідко);
- 3 – більш-менш, середньо (коли як);
- 4 – у значній мірі (часто);
- 5 – повністю (завжди).

У кожному пункті опитувача підкресліть, будь ласка, ту цифру, яка найбільше відповідає правильній для Вас відповіді.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Я намагаюся вплинути на людину, з якою спілкуюся.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Я зазвичай почуваю емоційний стан співрозмовника.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Я відкрито проявляю емоції при спілкуванні.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. У спілкуванні я враховую реакцію співрозмовника на мою розповідь.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Я ціную свої можливості.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Мені подобається будь-яка справа, де мені вдається виявити себе творчо. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

7. Я усвідомлюю свої слабкі емоції, перебуваючи у відносно спокійному стані	1	2	3	4	5
8. Мене легко обдурити.	1	2	3	4	5
9. Я можу управляти своїм здоров'ям.	1	2	3	4	5
10. Я віддаю перевагу відкритим, щирим відносинам.	1	2	3	4	5
11. Хочу пізнати себе.	1	2	3	4	5
12. Я знайшов / знайшла своє місце в житті.	1	2	3	4	5
13. Я не розумію співрозмовника, коли він висловлює свою думку нечітко.	1	2	3	4	5
14. Я не відчуваю хронічної втоми навіть при тривалій напруженій роботі.	1	2	3	4	5
15. Я відчуваю взаємозв'язки між моїми тілесними відчуттями й емоційними переживаннями.	1	2	3	4	5
16. Я можу довільно регулювати свій стан.	1	2	3	4	5
17. Природа повинна служити людині.	1	2	3	4	5
18. Я вловлюю навіть невеликі зміни у настрої співрозмовника.	1	2	3	4	5
19. У сні я усвідомлюю, що сплю.	1	2	3	4	5
20. Прагну осягти свою таємну суть.	1	2	3	4	5
21. Я управляю своїм станом у критичних і емоційно загострених ситуаціях.	1	2	3	4	5
22. Я відчуваю взаємозв'язки між частинами свого тіла, його єдність.	1	2	3	4	5
23. Я отримую задоволення від життя.	1	2	3	4	5
24. Ті, з ким я спілкуюся, сприймають мене таким (-ою), який (-ою) я є.	1	2	3	4	5
25. Мене дратує, коли людей поводить неправильно.	1	2	3	4	5
26. Мене найчастіше не розуміють.	1	2	3	4	5
27. Звичайно, я отримую задоволення від спілкування.	1	2	3	4	5
28. Я виявляю взаємозв'язки між моїми думками та емоціями.	1	2	3	4	5
29. Я легко пристосовуюся до нових умов.	1	2	3	4	5
30. Я живу яскравим, насиченим життям.	1	2	3	4	5
31. Намагаюся не проявляти своєї злості або роздратування.	1	2	3	4	5
32. Я помічаю, як мої недоліки перетворюються на достоїнства	1	2	3	4	5
33. Я змінююся.	1	2	3	4	5
34. Буває, що я помиляюся у своїх припущеннях.	1	2	3	4	5

35. Я виявляю взаємозв'язки між моїми думками й тілесними відчуттями.	1	2	3	4	5
36. Я отримую задоволення від того, як я живу.	1	2	3	4	5
37. Перебуваючи в природних умовах, я переживаю свою єдність із природою.	1	2	3	4	5
38. Я хочу розвиватися.	1	2	3	4	5
39. Я намагаюся врахувати можливі наслідки моїх учинків.	1	2	3	4	5
40. Я себе поважаю.	1	2	3	4	5
41. Мене важко «вибити» з колії.	1	2	3	4	5
42. Люблю знаходити оптимальні розв'язки.	1	2	3	4	5
43. Для мене важлива визначеність у відносинах.	1	2	3	4	5
44. У складних ситуаціях я знаю, де «собака» зарита	1	2	3	4	5
45. Я вмю зручно влаштовуватися	1	2	3	4	5
46. Я почуваю єдність із близькими мені людьми (родиною, друзями, колективом і т.п.).	1	2	3	4	5
47. Під час розмови я більше орієнтуюся на емоційне тло, ніж на конкретні слова	1	2	3	4	5
48. Мені часто зустрічаються неприємні люди.	1	2	3	4	5
49. Кожний має право проявляти себе так, як йому хочеться.	1	2	3	4	5
50. У будь-якій ситуації беру уроки для свого розвитку.	1	2	3	4	5
51. Я розрізняю відтінки тілесних відчуттів	1	2	3	4	5
52. Мені сняться віщі сни.	1	2	3	4	5
53. Я почуваю себе природно.	1	2	3	4	5
54. Я вмю довільно змінювати свій тілесний і щиросердечний стан.	1	2	3	4	5
55. Моє життя – творчий процес.	1	2	3	4	5
56. Я помічаю, як мої достоїнства перетворюються на недоліки.	1	2	3	4	5
57. Мені подобається те, що із мною відбувається.	1	2	3	4	5
58. Я помічаю, як змінюються мої тілесні відчуття, коли я опиняюся в конфліктній ситуації.	1	2	3	4	5
59. Я знаю, навіщо живу.	1	2	3	4	5
60. Я здатний (здатна) відчутти себе іншою людиною, коли уявляю себе на його (її) місці.	1	2	3	4	5

61. Я докладаю зусиль для свого розвитку й удосконалювання.	1	2	3	4	5
62. Я розумію людину з півслова.	1	2	3	4	5
63. Я переживаю (-в, -ла) близький до смертельного стан.	1	2	3	4	5
64. Я маю право бути собою.	1	2	3	4	5
65. Я мобілізуюся в екстрених ситуаціях.	1	2	3	4	5
66. Мені подобається імпровізувати.	1	2	3	4	5
67. Проявляти щирість небезпечно.	1	2	3	4	5
68. Я намагаюся зрозуміти неприємну людину.	1	2	3	4	5
69. Мій емоційний стан звичайно передається партнерам по спілкуванню.	1	2	3	4	5
70. Я розрізняю відтінки своїх емоцій і почуттів.	1	2	3	4	5
71. Я відчуваю свою цілісність.	1	2	3	4	5
72. Я роблю те, що хочу.	1	2	3	4	5
73. Мене важко застати зненацька.	1	2	3	4	5
74. Мене дратують безглузді люди.	1	2	3	4	5
75. Нудне в мене життя!	1	2	3	4	5
76. Я опікуюся тим, щоб не створювати незручностей іншим людям.	1	2	3	4	5
77. Я ставлюся до себе з теплом.	1	2	3	4	5
78. Я передбачу майбутні події.	1	2	3	4	5
79. Я вважаю, що близька людина повинна відчувати мій стан.	1	2	3	4	5
80. Мені знайомі переживання виходу з тіла.	1	2	3	4	5
81. Я дотримуюся заповіді «не завдай шкоди».	1	2	3	4	5
82. Мені подобається моя робота.	1	2	3	4	5
83. Я завжди догадуюся, про що скаже співрозмовник.	1	2	3	4	5
84. Я знаходжу методи сприяння своєму розвитку.	1	2	3	4	5
85. Я собі подобаюся.	1	2	3	4	5
86. Я часто помиляюся в людях.	1	2	3	4	5
87. Мені вдається уникати травм і хвороб.	1	2	3	4	5
88. Дні схожі один на одиний.	1	2	3	4	5

**Обробка:** обчислюється середнє значення по кожній шкалі (загальна сума балів по шкалі ділиться на кількість питань) до і після тренінгу, а також середнє по основних (1–5) шкалах (основний показник особистісного зростання), середнє по додаткових (6–17 включно) (додатковий показник особистісного зростання) і по всіх шкалах (загальний показник особистісного зростання).

**Увага!** при підсумовуванні необхідно враховувати, що шкали, перед номером яких стоїть знак «-» – зворотні, тобто під-

креслене «1» розглядається, як 5, «2» – як 4, «4» як 2, «5» як 1; «3» залишається 3.

**Шкали:**

1. Самосвідомість (15, 22, 28, 32, 33, -34, 35, 56, 58, 71)
2. Цілісність (як усвідомлення внутрішніх взаємозв'язків) (15, 22, 28, 35, 71).
3. Адаптація (14, 29, 41, 44, 45, 50, 65, 73).
4. Самореалізація (6, 12, 36, 55, 59, 66, 75, 82).
5. Трансценденція (19, 37, 46, 52, 60, 63, 80).
6. Здатність до саморозвитку (11, 20, 38, 50, 61, 84).
7. Сенситивність (2, 7, 18, 22, 34, 51, 58, 60, 62, 70).
  - 7.1 зовнішня (афективна) (2, 18, 60, 62).
  - 7.2 внутрішня (7, 22, 28, 51, 58, 70): (а) афективна (7, 28, 70); (б) сенсорна (22, 51, 58)
8. Адекватність сприйняття (2, 34, 62, 73, 75, 86).
9. Адекватність самовираження в контакті (3, 24, 26, 31, 69, 74).
10. Якість життя (17, 23, 30, 31, 36, 37, 53, 57, 64, 72).
11. Дбайливість і екологічність (не заподіяти шкоди) (1, 4, 17, 39, 81, 87).
12. Прийняття себе (самовідношення) (5, 40, 64, 72, 77, 85).
13. Прийняття інших (толерантність) (1, 25, 48, 49, 68, 74).
14. Довільна саморегуляція (9, 16, 21, 41, 54, 65).
15. Творчий стан (6, 42, 55, 66, 75, 88).
16. Якість міжособистісних відносин (3, 4, 10, 27, 31, 46, 67, 79).
17. Інтуїція (8, 13, 47, 52, 62, 78).
18. Шкала неправди:
  - (а) протиріччя 3 і 31, 3 і 67, 10 і 31, 10 і 67, 55 і 75, 55 і 88, 66 і 75, 66 і 88.
  - (б) граничні градації з питань: 2 (5), 13 (1), 18 (5), 21 (5), 24 (5), 34 (1), 44 (5), 46 (5), 62 (5), 63 (5), 69 (5), 74 (5), 78 (5), 81 (5), 83 (5), 86 (1), 87 (5)

Разом показників неправди:  $8 + 17 = 25$ .

Якщо сумарний показник неправди більший 10 – тест недовірливий.

Якщо показник неправди від 1 до 10 – результати тестування викликають сумнів: 1, 2 – слабкі сумніви, 3, 4 – невеликі, 5, 6 – середні, 7, 8 – явні, 9, 10 – істотні.

Розглянемо додаткові шкали докладніше.

1. *Шкала здатності до саморозвитку* характеризує виразність стійкого прагнення даної особистості до особистісного зростання й саморозвитку.

2. *Шкала сенситивності* містить підшкали: зовнішньої афективної сенситивності, внутрішньої афективної сенситив-



ності й внутрішньої сенсорної афективності. Афективну сенситивність ми визначаємо як здатність до сприйняття слабких або слабо виражених емоцій ( тобто зниження умовного порога їх сприйняття) – абсолютна афективна сенситивність, а також як здатність до диференціації емоцій, які дещо різняться (диференціальна афективна сенситивність). Різняться також зовнішня афективна сенситивність, що характеризує сенситивність до чужих емоцій, і внутрішня, що характеризує сенситивність до власних емоцій. Сенсорна сенситивність визначається як сенситивність до відчуттів. Аналогічно афективній сенситивності, вона підрозділяється на абсолютну й диференціальну. Очевидно, що сенсорна сенситивність може бути тільки внутрішньою.

3. *Шкала адекватності сприйняття* служить для оцінки відповідності відбиттю сприйманого респондентом у його внутрішній картині оригінальному об'єкту сприйняття. Поняття адекватності сприйняття аналогічно введеному К. Роджерсом [190] поняттю «конгруентність усвідомлення».

4. *Шкала адекватності самовираження* в контакті характеризує відповідність того, що людей пред'являє своєму партнерові по спілкуванню, тому, що має місце в його душі. Тут також прослідковується аналог із введеним Роджерсом поняттям «конгруентність комунікації» [190].

5. *Шкала якості життя* характеризує задоволеність респондента життям, співвіднесена зі ступенем «життєвості» його потреб відповідно до поняття буттєвих потреб, введеним А. Маслоу [149]: чим вища задоволеність життям у контексті буттєвих потреб, тим вища якість життя.

6. *Шкала дбайливості й екологічності* (не заподіяти шкоди) характеризує бажання та здатність респондента не заподіювати шкоди іншим живим людям.

7. *Шкала прийняття себе* (самовідносини) показує, у якому ступені респондент ухвалює себе таким, який він є.

8. *Шкала прийняття інших* (толерантності) показує, наскільки респондент ухвалює інших людей такими, які вони є.

9. *Шкала довільної саморегуляції* характеризує здатність респондента до довільної саморегуляції свого психічного стану.

10. *Шкала творчого стану* характеризує перманентну виразність у респондента творчого стану, який ми визначили як особливий стан психіки, основною характеристикою якого є схильність до творчості при виконанні будь-якої справи й дії.

11. *Шкала якості міжособистісних відносин* характеризує ступінь відкритості й щирості респондента стосовно партнера по спілкуванню, а також його увага до останнього

12. *Шкала інтуїції* характеризує здатність респондента до вірного розуміння того, що відбувається без усвідомленого звертання до логічного мислення.

13. *Шкала неправди* виявляє неправдиві відповіді на запитання опитувача.

У шкалу неправди включені протиріччя між відповідями на наступні пари питань: 3 і 31, 3 і 67, 10 і 31, 10 і 67, 55 і 75, 55 і 88, 66 і 75, 66 і 88, а також граничні градації з питань: 2 (5), 13 (1), 18 (5), 21 (5), 24 (5), 34 (1), 44 (5), 46 (5), 62 (5), 63 (5), 69 (5), 74 (5), 78 (5), 81 (5), 83 (5), 86 (1), 87 (5). Таким чином, усього виходить  $8 + 17 = 25$  показників неправди. Якщо сумарний показник неправди більший 10 – тест недостовірний. Якщо показник неправди від 1 до 10 – результати тестування викликають сумнів: 1, 2 – слабкі, 3, 4 – невеликі, 5, 6 – середні, 7, 8 – явні, 9, 10 – істотні.

**Висновок.** У нашій статті ми розглянули існуючі тести особистісного зростання і обґрунтували необхідність створення опитувальник, призначеного для дослідження особистісного зростання на основі оцінки сукупності його характеристик. Подаються питання опитувальника, описані шкали й методика обробки результатів. Розгляду результатів його застосування й порівнянню їх з результатами, отриманими з існуючих тестів, ми плануємо присвятити наступну статтю.

#### Список використаних джерел

1. Алешина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
2. Андреев А.С. Критерии личностного роста / А.С. Андреев // Горизонты образования. – №1. – 2013. В печати.
3. Андреев А.С. Фасилитация личностного роста: монография / А.С. Андреев. – Симферополь: Н. Оріанда, 2012. – 212 с.
4. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С.Л. Братченко. – Псков, 1997.
5. Shostrom E. An inventory for the measurement of self-actualization. // Educational and psychological measurement. 1964. V. 24. № 2. P. 207–218.

Main existing tests for personal growth – the Cartwright's "Senses-Reactions-Beliefs" (SRB) and Shostrom's Personal Orientation Inventory (POI) – are examined. The necessity for creation of a questionnaire for complex estimation of personal growth by evaluating the totality of its characteristics is justified. In its basis there is a set of personal growth and personal development psychological concepts. Primarily, it is concepts of Rus-

sian and Ukrainian psychologists (V.M Bekhterev, A.F. Lazursky, V.N. Myasishchev, B.G. Ananiev, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, G.S. Kostyuk, G.A. Ball, S.D. Maksymenko, T.N. Tytarenko etc.), as well as existential-humanistic psychology direction (K. Goldstein, K. Rogers, A. Maslow, F. Perls, S. Gynger, J. Budgental et al.). Were also taken into account the views of William James (functionalism) and K.-G. Jung (analytical psychology).

Questions of the questionnaire are pointed, scales and method of processing are described. The proposed questionnaire evaluates the main characteristics of personal development: awareness, adaptation, self-fulfillment, transcendence, gentle and environmentally friendly focus, sensitivity, acceptance, adequacy, capacity for self-development, internal locus of control, self-regulation, resistance to stress, creativity, open emotional expression, offset dominant needs from deficit to beingness, intuition. Author's questionnaire "Complex Self-Estimation of personal growth" includes all scales of SRB and POI with only two exceptions: scales of sets on human nature and cognitive needs, which has no direct relation with personal growth.

**Key words:** personal development, research, survey.

*Отримано: 17.01.2013 р.*

УДК 159.9

*Т.П.Бабаенко*

## **Влияние психофизиологических показателей на показатели результатов психологического тестирования**

У статті представлені результати дослідження впливу психофізіологічних показників на показники психологічного тестування. Надано аналіз впливу показників електроенцефалограми лівої і правої півкулі на індивідуально - типологічні особливості особистості. Увага приділена аналізу певних зв'язків - відносин між показниками електроенцефалограми і факторами психологічної методики П'ятифакторная особистісного опитувальника МакКрєє - Коста «Велика п'ятірка». Отримані результати дослідження лягли в основу математичного моделювання. Вивчаючи нейрофізіологічне забезпечення психічних актів і станів необхідно виявляти спеціалізацію півкуль головного мозку. Математичне моделювання можна вважати коректним підходом у визначенні латералізації.

**Ключові слова:** електроенцефалограма, індивідуально - типологічні особливості, вплив правого і лівого півкулі, межполушарная латерализация, нейрофізіологічне забезпечення психічних актів і станів.

В статье представлены результаты исследования влияния психофизиологических показателей на показатели психологического тестирования. Предоставлен анализ влияния показателей электроэнцефалограммы левого и правого полушария на индивидуально-типологические особенности личности. Внимание уделено анализу определенных связей – отношений между показателями электроэнцефалограммы и факторами психологической методики пятифакторного личностного опросника МакКрэе – Коста «Большая пятерка». Полученные результаты исследования легли в основу математического моделирования. Изучая нейрофизиологическое обеспечение психических актов и состояний необходимо выявлять специализацию полушарий головного мозга. Математическое моделирование можно считать корректным подходом в определении латерализации.

**Ключевые слова:** электроэнцефалограмма, индивидуально - типологические особенности, влияние правого и левого полушария, межполушарная латерализация, нейрофизиологическое обеспечение психических актов и состояний.

В последние годы существенно возрос интерес к проблеме межполушарной асимметрии головного мозга (Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина, 1977; В.Л. Бианки, 1985; Э.А. Костандов и др., 1985; В.М. Мосидзе, В.Л. Эзрохи, 1986; Д.А. Фарбер, 1986) причем, если ранее внимание исследователей было привлечено к изучению сходства и различий в структурно-функциональной организации правого и левого полушарий (В.Л. Бианки, М.А. Воеводенкова, 1971; Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, 1976; Э.Г. Симерницкая, 1978), то в настоящее время актуальным становится вопрос о биологическом значении феномена межполушарной асимметрии в функционировании мозга человека и обеспечении целостной нервно-психической деятельности. Установленное функциональное различие в пространственно-временной организации целостной нервно-психической деятельности человека до сих пор не нашло соответствующего отражения в электроэнцефалографических исследованиях. В известной мере это определяется ограничениями существующих методов анализа ЭЭГ, среди которых до сих пор нет методов системного анализа ритмов, который мог бы представить пространственно-временную взаимосвязь процессов. Опыт ряда исследователей показал, что основу ритмического механизма регулирования функционального состояния составляет синхронное вовлечение возбудимости структур мозга, образующих единую функциональную констелляцию в процессе общей ритмической модуляции [Steriade S., Gloor P., Llinas R.R. et al. 1990; Lope de Silva F.H. ,1991]. В связи с этим целью работы является анализ особенностей влияния левого и правого полушарий на показатели индивидуально-типологических особенностей личности по пока-

зателям електроенцефалограммы, использованием множественного регрессионного анализа.

Испытуемыми стали 20 студентов гуманитарных факультетов Одесского национального университета им. И.И.Мечникова и Одесского государственного медицинского университета, в возрасте от 21 до 24 лет. Все участники тестирования правши. В исследовании использовались: психофизиологический аппаратурный метод – электроэнцефалография (ЭЭГ) и психологическая методика – пятифакторного личностного опросника МакКрае – Коста «Большая пятерка». Статистическая обработка результатов исследования проводилась методами корреляционного и регрессионного анализа.

В ходе проведения статистического анализа результатов исследования получены средние величины параметров, стандартные отклонения и ошибки, а также коэффициенты регрессии. В результате количественной обработки показателей ЭЭГ были получены средние групповые данные.

**Таблица 1**

**Результаты количественного анализа ЭЭГ правого полушария.**

Обозначения: В1 – бета-1-ритм, В2 – бета-2-ритм,  
А – альфа-ритм, Т – тета-ритм, D – дельта-ритм. А – амплитуда ритма, F – частота ритма

Показатели ЭЭГ	Каналы ЭЭГ		
	Правое полушарие		
	Первое отведение	Второе отведение	Третье отведение
В1А	14,80±0,81	14,38±1,27	14,37±0,57
В1F	15,52±0,42	14,91±0,75	15,34±0,54
В2А	21,54±0,39	24,87±1,04	28,19±0,77
В2F	14,00±0,14	13,80±0,23	14,34±0,09
АА	30,07±0,67	39,17±1,90	44,88±1,74
АF	9,63±0,11	10,09±0,10	10,02±0,07
ТА	26,93±0,90	27,97±1,17	29,86±1,19
ТF	5,10±0,07	4,96±0,13	5,22±0,10
DA	33,32±1,14	30,80±1,18	31,80±1,14
DF	2,14±0,04	2,38±0,06	2,27±0,07

**Таблица 2**

**Результаты количественного анализа ЭЭГ левого полушария**

Показатели ЭЭГ	Каналы ЭЭГ		
	Левое полушарие		
	Первое отведение	Второе отведение	Третье отведение
В1А	12,20±0,41	12,44±0,50	12,59±0,61

B1F	14,55±0,43	14,06±0,40	13,88±0,46
B2A	20,09±0,59	24,23±0,63	28,14±1,00
B2F	13,80±0,24	14,24±0,10	14,01±0,16
AA	28,02±0,97	37,65±1,11	42,72±1,92
AF	9,19±0,17	10,02±0,07	9,83±0,14
TA	27,70±1,47	29,16±0,91	29,87±1,67
TF	4,98±0,10	5,21±0,09	5,02±0,13
DA	30,61±1,27	30,08±0,82	35,06±1,51
DF	1,98±0,05	2,30±0,04	2,39±0,07

Как видно из таблиц, амплитуда альфа-ритма во всех трех отведениях была большей в правых полушариях, т.е. левые полушария по отношению к правому определялись активированными. Следовательно, испытуемые по среднегрупповым показателям ЭЭГ могут быть отнесены к электроэнцефалографическим правшам. Следует отметить, что исходно, до проведения ЭЭГ исследования латеральность определялась по ведущей руке.

В результате количественной обработки показателей пятифакторного личностного опросника МакКрае – Коста «Большая пятерка» были получены средние групповые данные.

Таблица 3

**Результаты статистической обработки показатели пятифакторного личностного опросника МакКрае – Коста «Большая пятерка». Обозначение: пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста «Большая пятерка» – средние групповые результаты факторов В5-1, В5-2, В5-3, В5-4, В5-5**

Показатели тестирования	Средняя величина	Дисперсия	Ошибка
В5-1	53,60	10,65	3,37
В5-2	57,00	5,77	1,83
В5-3	48,80	8,85	2,80
В5-4	48,20	11,33	3,58
В5-5	61,00	3,97	1,26

Для оценивания влияний показателей ЭЭГ на показатели пятифакторного личностного опросника МакКрае – Коста «Большая пятерка» был использован регрессионный анализ. В результате были получены статистически значимые коэффициенты, отра-

жающие влияние показателей ЭЭГ на результаты проведенных тестирований.

**Таблица 4**

**Статистически значимые коэффициенты регрессии, отражающие влияния показателей первого канала ЭЭГ на показатели тестирования.**

показатели ЭЭГ			Показатели тестирования				
			В5 – 1	В5 – 2	В5 – 3	В5 – 4	В5 – 5
первый канал	бета-1-ритм	частота	0,33				-0,41
	бета-2-ритм	частота			-0,33		
	альфа-ритм	частота			0,24		
	тетта-ритм	частота				-0,31	
	дельта-ритм	амплитуда		0,53	0,61		
частота			0,3				
второй канал	бета-2-ритм	амплитуда		0,89			
	дельта-ритм	частота		-0,64			
третий канал	альфа-ритм	частота					0,32
	тетта-ритм	частота			-0,43		
	дельта-ритм	амплитуда			0,76		
четвертый канал	бета-1-ритм	частота		-0,37			-0,49
	бета-2-ритм	амплитуда		0,69		0,53	
		частота		-0,46	-0,44	-0,43	
	альфа-ритм	амплитуда				0,52	
	тетта-ритм	амплитуда				-0,52	
дельта-ритм	амплитуда		0,5	0,51	0,41		
пятый канал	бета-1-ритм	амплитуда		-0,36		-0,46	
		частота		0,55		0,56	
	бета-2-ритм	частота					-0,35
	дельта-ритм	амплитуда			0,4		
шестой канал	бета-1-ритм	частота					-0,31
	бета-2-ритм	амплитуда			0,72		
		частота			-0,36		
	тетта-ритм	амплитуда					-0,45
	дельта-ритм	амплитуда	0,6	0,65			
частота							0,55



Наибольшее количество регрессионных связей – отношений показателей ЭЭГ к показателям пятифакторного личностного опросника МакКрэе – Коста «Большая пятерка» определялось от частоты бета-2-ритма и амплитуды дельта-ритма отведения лоб – висок левого полушария, а также от амплитуды дельта-ритма темя – затылок левого полушария. Следует подчеркнуть, что наиболее количество регрессионных связей – отношений показателей ЭЭГ левого полушария.

Анализируя результаты статистической обработки показателей тестирования (табл. 3) выявлено, что первый показатель теста «Большая пятерка» свидетельствует об экстравертированной направленности группы исследованных. Величина второго показателя «Большой пятерки» свидетельствует о позитивном отношении группы испытуемых к окружающим. Третий и четвертый фактор теста свидетельствуют о средней величине показателей «самоконтроль-импульсивность» и «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость». Что же касается пятого – он свидетельствует об экспрессивности и открытости новому опыту испытуемой группы.

Исходя из статистически значимых коэффициентов регрессии (табл. 4), отражающих влияния показателей первого канала ЭЭГ на показатели тестирования, выявлено, что показатели ЭЭГ отведения лоб – висок правого полушария оказывают влияние на каждый фактор теста. В тоже время влияние второго канала ЭЭГ (отведение висок – темя правого полушария), существенно менее интенсивно и взаимосвязано лишь со вторым фактором «Большой пятерки», который характеризует «привязанность – обособленность». Влияние показателей отведения темя – затылок правого полушария (третий канал ЭЭГ) не настолько интенсивно как показатели отведения лоб – висок правого полушария (первый канал ЭЭГ), но все же взаимосвязано со вторым и пятым факторами «Большой пятерки» – «привязанность – обособленность» и «экспрессивность – практичность» соответственно. Необходимо подчеркнуть, что статистически значимые коэффициенты регрессии не фиксируют влияние показателей бета-1-ритма ЭЭГ второго и третьего канала.

Анализируя статистически значимые коэффициенты регрессии, отражающие влияние показателей ЭЭГ левого полушария, необходимо отметить количественное превосходство связей – отношений с результатами тестирования. Определено влияние показателей четвертого канала ЭЭГ (отведение лоб – висок левого полушария) на показатели факторов «Большой пятерки», за исключением первого фактора. Такое же влияние фиксируется

и показателей отведения висок – темя левого полушария (пятый канал ЭЭГ), но с меньшей интенсивностью. Между тем показатели шестого канала ЭЭГ (отведение темя-затылок левого полушария) оказывают влияние на каждый фактор пятифакторного личностного опросника МакКрае-Коста.

В результате анализа статистически значимых коэффициентов регрессии выявлены связи – отношения показателей тестирования и показателей ЭЭГ. Диагностируемый первый фактор «Большой пятерки» характеризует «экстраверсию – интроверсию» находится в положительных связях с показателем частоты бета-1-ритма отведения лоб – висок правого полушария и амплитудой дельта-ритма отведения темя – затылок левого полушария. Таким образом чем выше показатели частоты бета-1-ритма отведения лоб – висок правого полушария и амплитудой дельта-ритма отведения темя – затылок левого полушария, тем выше показатели экстраверсии. Второй фактор «Большой пятерки», характеризующий «привязанность – обособленность», находится в наибольшем количестве разнокорреляционных связях – отношениях. Положительная связь установлена между вторым фактором и амплитудой и частотой дельта-ритм отведения лоб – висок правого полушария, амплитудой бета-2-ритма отведения висок – темя правого полушария, амплитудой бета-2-ритма и амплитудой дельта-ритма отведения лоб – висок левого полушария, частотой бета-1-ритма отведения висок – темя левого полушария, амплитудой дельта-ритма отведения темя – затылок левого полушария. Соответственно, чем выше показатели амплитуды и частоты дельта-ритма отведения лоб – висок правого полушария, амплитуды бета-2-ритма отведения висок – темя правого полушария, амплитуды бета-2-ритма и амплитуды дельта-ритма отведения лоб – висок левого полушария, частоты бета-1-ритма отведения висок – темя левого полушария, амплитуды дельта-ритма отведения висок – темя левого полушария, тем выше показатель привязанности, определяющий позитивное отношение человека к окружающим. Кроме этого, установлена отрицательная связь между вторым фактором и частотой дельта-ритма отведения висок – темя правого полушария, частотой бета-1-ритма и частотой бета-2-ритма отведения лоб – висок левого полушария, амплитудой бета-1-ритма отведения висок – темя левого полушария. Следовательно, чем выше показатели частоты дельта-ритма отведения висок – темя правого полушария, частоты бета-1-ритма и частоты бета-2-ритма отведения лоб – висок левого полушария, амплитуды бета-1-ритма отведе-

ния висок – темя левого полушария, тем ниже показатель обособленности, свидетельствующей о стремлении человека быть независимым и самостоятельным. Третий фактор «Большой пятерки», характеризующий «самоконтроль – импульсивность» находится в большом количестве разнокорреляционных связях – отношениях. Положительная связь установлена между третьим фактором и частотой альфа-ритма и частотой дельта-ритма отведения лоб – висок правого полушария, амплитудой дельта-ритма отведения темя-затылок правого полушария, отведения лоб-висок и висок-темя левого полушария, амплитуда бета-2-ритма отведения темя-затылок левого полушария. Исходя из этого чем выше показатели частоты альфа-ритма и частоты дельта-ритма отведения лоб – висок правого полушария, амплитуды дельта-ритма отведения темя-затылок правого полушария, отведения лоб-висок и висок-темя левого полушария, амплитуды бета-2-ритма отведения темя-затылок левого полушария, тем выше показатели самоконтроля, характеризующий волевую регуляцию поведения. Также установлена и отрицательная связь между третьим фактором и частотой бета-2-ритма отведения лоб-висок правого и левого полушария, частотой тета-ритма отведения темя-затылок правого полушария, частотой бета-2-ритма отведения темя-затылок левого полушария. В результате чем выше показатели частоты бета-2-ритма отведения лоб-висок правого и левого полушария, частоты тета-ритма отведения темя-затылок правого полушария, частоты бета-2-ритма отведения темя-затылок левого полушария, тем ниже показатели самоконтроля, характеризующие редкость проявления волевых качеств. Установлена положительная связь между четвертым фактором «Большой пятерки», который характеризует «эмоциональную устойчивость – эмоциональную неустойчивость» и амплитудой бета-2-ритма, амплитудой альфа-ритма и амплитудой дельта-ритма отведения лоб-висок левого полушария, частотой бета-1-ритма отведения висок-темя левого полушария. Таким образом чем выше показатели амплитуды бета-2-ритма, амплитуды альфа-ритма и амплитуды дельта-ритма отведения лоб-висок левого полушария, частоты бета-1-ритма отведения висок-темя левого полушария, тем выше показатели эмоциональной устойчивости. Следует подчеркнуть наличие положительных связей-отношений к показателю эмоциональной стабильности от показателей ЭЭГ левого полушария, что вновь подтверждает ранее известные связи эмоциональности и левосторонней латерализации. Отрицательные связи четвертого фактора установлены с часто-

той тетра-ритма отведения лоб-висок правого полушария, частотой бета-1-ритма и частотой тетра-ритма отведения лоб-висок левого полушария, амплитудой бета-1-ритма отведения висок-темя левого полушария. Соответственно чем выше показатели частоты тетра-ритма отведения лоб-висок правого полушария, частоты бета-1-ритма и частоты тетра-ритма отведения лоб-висок левого полушария, амплитуды бета-1-ритма отведения висок-темя левого полушария, тем ниже показатели эмоциональной неустойчивости. Определены положительные связи показателей пятого фактора «эксперессивность – практичность» и показателей частоты альфа-ритма отведения темя-затылок правого полушария, амплитуды и частоты дельта-ритма отведения темя-затылок левого полушария. Следовательно, чем выше данные показатели ЭЭГ, тем выше показатели экспрессивности. Стоит отметить наличие положительной связи со стороны отведения темя-затылок обоих полушарий. Отрицательные связи определены между пятым фактором и частотой бета-1-ритма отведения лоб-висок правого и левого полушарий, частотой бета-2-ритма отведения висок-темя левого полушария, частотой бета-1-ритма и амплитуды тетра-ритма отведения темя-затылок левого полушария. В результате, чем выше перечисленные показатели ЭЭГ, тем ниже показатели практичности.

**Выводы.** Полученные результаты исследования легли в основу математического моделирования. Изучая нейрофизиологическое обеспечение психических актов и состояний, необходимо выявлять специализацию полушарий головного мозга. Математическое моделирование можно считать корректным подходом в определении латерализации.

В ходе данного исследования выявлено, что показатели привязанности, эмоциональной стабильности, волевой регуляции определяются в большей степени лобно – височным отделом левого полушария.

#### **Список использованных источников**

1. Андронникова О. О. Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные особенности человека / О. О. Андронникова, Л. К. Антропова // Материалы 13 международного конгресса по приполярной медицине ; Бюллетень СО РАМН. Приложение. – Новосибирск, 2006. – С. 12–13.
2. Современные направления в исследовании функциональной межполушарной асимметрии и пластичности мозга. Экспериментальные и теоретические аспекты нейроплас-

- тичности / Под ред. С. Н. Иллариошкина и В. Ф. Фокина // Материалы Всероссийская конференция с международным участием. – М. : Научный мир, 2010. – С. 75–78.
3. Богомаз С. А. Билатеральная модель структуры психики : автореф. дис. ... д-ра психол. Наук / С. А. Богомаз. – Томск, 1999.
  4. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Медицина, 1988. – 237 с.
  5. Гончарова И.И. Факторная структура спектра ЭЭГ левого и правого полушария головного мозга человека в покое и при когнитивной деятельности//Физиол. человека. – 1991. – Т.17, №1. – с. 18-29.
  6. Доброхотова Т. А. Левши / Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина. – Харьков, 1994. – 270 с.
  7. Леутин Е. Н. Психологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга / Е. Н. Леутин, Е. И. Николаева. – Новосибирск : Наука, СО, 1988. – 192 с.
  8. Москвин В. А. Индивидуальные профили латеральности и некоторые особенности психических процессов (в норме и патологии) : дис. ... канд. мед. наук / В. А. Москвин. – М., 1990.
  9. Реброва Н. П. Межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы / Н. П. Реброва, М. П. Чернышева. – СПб., 2004. – 96 с.

The results of studies of the effect on the performance of psychophysiological indicators of psychological testing. Provided analysis of the impact indicators electroencephalogram left and right hemispheres on individually – typological features of the personality. The attention paid to the analysis of certain connection – relationships between indicators of electroencephalogram and psychological factors five-factor personality questionnaire methodology MakKrae – Costa «Big Five.» Results of the research were the basis of mathematical modeling. Studying neurophysiological providing mental acts and states need to identify the specialization of the cerebral hemispheres. Mathematical modeling can be considered correct approach in determining lateralization.

**Keywords:** electroencephalogram, individually-typological features, impact of right and left hemisphere, hemispheric lateralization, specialization of the brain hemispheres, neurophysiological provision of mental acts and states.

*Отримано: 22.01.2013 р.*

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ

У статті розглядається значення професійної підготовки логопедів до мовного розвитку дітей, і фактори, які впливають на її результативність. Головним при комунікативній технології навчання є зміст мовної поведінки, яке складається з усвідомлення мовної ситуації і мовних вчинків. Показано, що мовна підготовка фахівців набуває особливого значення: не знаючи розвитку і функціонування мовної системи в нормі, неможливо професійно грамотно займатися корекцією мовних розладів різного виду. Все це диктує необхідність особливої організації викладання для студентів, що навчаються за напрямом «Спеціальна (дефектологічна) освіта».

**Ключові слова:** професійна компетентність логопедів, мовленнєвий розвиток, комунікативна компетентність.

В статье рассматривается значение профессиональной подготовки логопедов к речевому развитию детей и факторы, влияющие на её результативность. Главным при коммуникативной технологии обучения является содержание речевого поведения, которое состоит из осознания речевой ситуации и речевых поступков. Показано, что языковая подготовка специалистов приобретает особое значение: не зная развития и функционирования языковой системы в норме, невозможно профессионально грамотно заниматься коррекцией речевых расстройств различного вида. Все это диктует необходимость особой организации преподавания для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность логопедов, речевое развитие, коммуникативная компетентность.

Путем анализа научных исследований, современного состояния системы непрерывного профессионального образования, обобщения педагогического опыта нам удалось выявить совокупность факторов, определяющих *необходимость* совершенствования подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей, как важных условий *результативности* этой подготовки.

Формирование личности педагога, его профессиональной компетентности происходит в широком поле социального вза-

имодействия. Фактически все экономические, политические, социальные, культурные процессы в обществе оказывают влияние на становление специалиста.

В педагогической науке и практике уже давно утвердилось мнение, что речевое развитие ребенка происходит всегда, когда есть речевое взаимодействие, то есть факт пользования речью в процессе общения взрослого с воспитанником. В любой ситуации педагогического общения взрослый, даже если он не ставит задачу развития речи, речевого воспитания, невольно влияет на процесс усвоения языка. Если педагог обладает должной речевой культурой, методической грамотностью, то и влияние его на речевое развитие детей будет позитивным. В противном случае оно может оказаться или нейтральным, или негативным. Это обстоятельство особенно очевидно применительно к детям дошкольного и младшего школьного возраста, которые не в состоянии давать объективную, дифференцированную оценку обращенной к ним речи воспитателя, учителя. Она всегда воспринимается ими в качестве образца по содержанию и по форме.

Из вышесказанного следует, что важнейшей задачей профессиональной подготовки будущих логопедов является формирование профессиональной компетентности в области речевого развития детей, как такого уровня образованности педагога и сформированности его профессионально-личностных качеств, который позволяет находить оптимальные средства педагогического воздействия на речь воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей овладения родным языком, обеспечивать речевое и лингвистическое развитие детей в соответствии с требованиями образовательных стандартов и условиями социальной среды [5].

Важной особенностью профессии учителя-логопеда является ее принадлежность к профессиям повышенной речевой ответственности, в которых коммуникативная компетенция является обязательным условием профессионализма, логопед должен обладать высоким уровнем ее сформированности.

Должностные инструкции логопеда предусматривают необходимый минимум профессиональных качеств, которыми **специалист** владеет: современными педагогическими технологиями и применяет их в практической деятельности; широким набором методов, приемов и средств предупреждения речевых расстройств, методами коррекционного обучения (воспитания, восстановительного обучения), обеспечивающих вариативность коррекционно-образовательного (коррекционно-воспитательного) процесса; элементами технологий развития личности по трем



уровням: емоціональному, когнітивному, поведінчеському; методами і средствами психолингвістичеської діагностики, постановою речевого діагноза; основними формами дифференціації речевих расстройств, принципами комплектовання груп вихованців; основними методами формування і розвитку речевої функціональної системи, корекції вищих психічеських функцій, познавальних способностей, навчків комунікації вихованців; владее методиками аналіза учебно-методичеської роботи по предмету; учитыває структуру речевого дефекта, індивідуальні і візастні особенності вихованців при отборі содержания, методів і форм учебно-корекційної роботи; умеє решать педагогічеські задачі с различными по уровню развития речевої функціональної системи вихованців, інтересів, состояния их сенсорно-моторного уровня, в том числе применения различных методик и приемов корекційної роботи; організує учебно-корекційний процес на високому рівні (оснащення логопедичеських занять, кабінета); створює позитивну мотивацію к выполнению ігрових дійствій, комфортний мікроклімат в корекційно-вихователном процесі.

В исследованиях Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохина и других основоположников методики развития речи детей дошкольного возраста отмечается, что дети учатся говорить благодаря слуху и способности к подражанию. Дошкольники говорят то, что слышат, так как внутренние механизмы речи образуются у ребенка только под влиянием систематически организованной речи взрослых.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом речевого развития ребенка, поэтому одно из ведущих направлений деятельности логопеда детского сада – формирование устной речи и навыков речевого общения, опирающееся на владение родным литературным языком.

Одним из основных механизмов овладения детьми родным языком является подражание. Необходимо включать в образовательную программу на всех ступенях, уровнях, профилях профессионального педагогического образования дисциплины на которых студент будет овладевать умением грамотно говорить. Ведь педагог любой квалификации решает учебно-воспитательные задачи посредством педагогического общения, вступая во взаимодействие с ребенком, пользуясь при этом речью как инструментом, и он должен обладать развитой речевой способностью, необходимыми компетенциями в области общения с воспитанниками. Для тех же, кто специально призван решать задачи речевого и лингвистического развития, обучения детей

языку и речи (к ним, в первую очередь, следует отнести воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей начальных классов, учителей-логопедов), необходимо обеспечить подготовку по более широкому спектру компонентов, включая лингвистическую и методическую составляющие.

Обобщенный анализ теоретических источников и практики образования свидетельствует, что подготовка к речевому развитию детей составляет стержневой компонент профессионального становления педагогов логопедов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях. Именно в этом возрасте ребенок активно усваивает родной язык, являющийся носителем и транслятором культуры народа, уникальным способом передачи человеческого опыта и средством познания окружающего мира. В дошкольный период происходят самые существенные изменения в речи, закладываются основы всего последующего лингвистического образования человека. Роль грамотного педагогического управления процессом усвоения родного языка ребенком в связи с этим возрастает. [3]

Специфика коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда заключается в том, что его речь, сформированная коммуникативная компетенция являются инструментами коррекционного воздействия, от эффективности применения которых во многом зависят возможности дальнейшего развития и социализации детей и подростков с нарушениями речи, а также успешность профессионально-педагогического общения с ними, их родителями, коллегами, администрацией. Кроме того, от умений и навыков социального взаимодействия, уровня сформированности коммуникативной компетенции учителя-логопеда во многом будет зависеть успешность его профессиональной деятельности и удовлетворенность ею.

Современные тенденции развития высшего профессионального образования, внедрение в практику работу высших учебных заведений Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) ориентированы на формирование у выпускников вузов компетенций различного уровня.

Во ФГОС ВПО зафиксированы требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалаврата и магистратуры в виде нескольких групп компетенций, к числу которых относят общекультурные компетенции и профессиональные компетенции, последние включают в себя общепрофессиональные и профессиональные компетенции в различных областях профессиональной деятельности. Так, ФГОС ВПО по направлению подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) «бакалавр») предусматривает формирование у студентов профессиональных компетенций в области коррекционно-педагогической деятельности, в области диагностико-консультативной деятельности, а также в области исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

Вместе с тем, анализ требований, предъявляемых к результатам обучения студентов по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», показывает, что недостаточно внимания уделяется формированию коммуникативной компетенции, которая, по нашему глубокому убеждению, составляет основу готовности выпускника к успешному выполнению им профессиональной деятельности. Особенно важным овладение коммуникативной компетенцией является для студентов, которые проходят профессиональную подготовку по профилю «Логопедия».

Если рассматривать требования к результатам освоения основной образовательной программы бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», то можно констатировать следующее: формированию коммуникативной компетенции как системной характеристики готовности выпускника к эффективному решению задач профессиональной деятельности способствует развитие у студентов способности к письменной и устной коммуникации на родном языке, а также их подготовка к использованию навыков публичной речи и ведения дискуссии, что на уровне ФГОС ВПО отражено в общекультурной компетенции ОК-5, а также способностью к эмпатии, что закреплено в общепрофессиональной компетенции ОП-1.

Таким образом, мы приходим к следующему заключению – во ФГОС ВПО по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» уделяется незначительное внимание формированию базовой профессиональной характеристике учителя-логопеда, которой мы считаем коммуникативную компетенцию. [4]

Понятие коммуникативная компетенция учителя-логопеда рассматривается нами как системная характеристика личности педагога, характеризующаяся единством коммуникативных умений, знаний, навыков, включающих культуру речи, культуру использования вербальных и невербальных средств общения, эмоциональную (интонационно-экспрессивную) культуру и умений найти речевой и эмоциональный контакт с ребенком, используя интонационные возможности речи, звуковой речевой ряд с учетом конкретных речевых нарушений у детей, с целью успешного решения коррекционно-развивающих задач в ходе

професійної діяльності. Структура логопедических знань достатньо сложна і виростає на основі даних медико-біологічних, лінгвістических, психологіческих, педагогіческих, соціальних наук. При цьому лінгвістика займає в цьому ряду важливішу позицію хоча бь потому, що відхилення від мовних і мовних норм можуть бути констатовані лише в тому випадку, якщо відомі самі норми. [2] Виходячи з цього, нам необхідно з'ясувати, який рівень комунікативної підготовки студентів Інституту педагогіки і психології Казанського (Приволзького) федерального університету (бывший Татарський Гуманітарно-педагогіческий університет), навчаючихся по напрямку «Спеціальне (дефектологіческе) освітання». Ми провели моніторинг комунікативної підготовки студентів.

Для визначення рівня сформованості комунікативної компетенції студентів-логопедів нами було проведено діагностическе обстеження, в ході якого застосовувався комплекс психодіагностических методик, а також використовувалися опросники для вивчення розвитку інтонаційно-виразительних особливостей мови, розроблені завдання для оцінки нормативного аспекту комунікації (орфографіческіе, орфографіческіе, граматическіе, стилістическіе норми), була складена карта спостереження за комунікативним поведінням, яка дозволяє оцінити особливості вербальної і невербальної сторони спілкування.

Аналіз результатів первинної діагностики дозволяє говорити про високому, середньому і низькому рівні сформованості комунікативної компетенції майбутніх учителів-логопедів.

Для студентів, маючих високий рівень, характерні виражена потреба в спілкуванні і високий рівень комунікабельності; вміння контролювати своє поведіння в процесі комунікативного взаємодіяння; вміння керувати вираженням своїх емоцій, органічно використовувати інтонаційно-виразительні можливості власної мови; вміння орієнтуватися на партнерів по спілкуванню і проявляти зворотню зв'язь в процесі спілкування. При цьому студенти володіють вмінням відбирати засоби спілкування і використовувати їх при взаємодіянні з різними партнерами в різних ситуаціях спілкування.

Студенти, маючі середній рівень, відчувають незначительні труднощі і дискомфорт при необхідності вийти в контакт з іншими людьми; недостатньо враховують особливості партнерів по спілкуванню, мають середній рівень вираженості емпатійних здібностей, не завжди можуть контролювати своє поведіння в процесі комунікативного взаємодіяння;

испытывают некоторые трудности в управлении выражением эмоций, интонационно-выразительные возможности собственной речи используют не в полной мере; не во всех случаях взаимодействия ориентируются на партнеров по общению и проявляют обратную связь в процессе общения. Студенты уделяют недостаточное внимание необходимости отбирать средства общения и употреблять их в зависимости от партнера и ситуации общения.

Студенты, показавшие низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции, характеризуются низким уровнем коммуникабельности, испытывают значительные затруднения при необходимости войти в контакт с другими людьми вплоть до боязни вступления в контакт и избегания ситуации взаимодействия, не учитывают особенности партнеров по общению, эмпатийные способности у них практически не выражены, они не умеют контролировать свое поведение в процессе коммуникативного взаимодействия; испытывают выраженные трудности в управлении выражением эмоций, их речь интонационно бедна, монотонна; при взаимодействии на партнеров по общению не ориентируются, обратную связь в процессе общения не проявляют. Студенты не осознают необходимости отбирать средства общения и употреблять их в зависимости от партнера и ситуации общения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что студенты-логопеды имеют разные уровни сформированности коммуникативной компетенции. Высокий уровень выявлен только у 10,5% студентов, средний – у 43,35% и низкий – у 46,15%.

Нами была предпринята попытка создания коммуникативно-развивающей технологии, которая направлена на повышение уровня сформированности коммуникативных компетенций будущих учителей-логопедов.

Коммуникативно-развивающая технология включает в себя несколько компонентов:

Мотивационно-ценностный компонент, главная цель которого заключается в формировании потребности в овладении коммуникативной компетенции, стремления к межличностному общению и заинтересованности в собеседнике, стимулировании потребности студентов в развитии и саморазвитии коммуникативных качеств собственной речи.

Основным способом овладения коммуникативной компетенцией являются разные виды деятельности, т.к. именно в деятельности возникает:

- осознание необходимости общения,
- потребность использования речи,

· формирование представлений о речевом поведении.

Содержательный компонент включает формирование системы знаний в области нормативного и коммуникативного аспектов педагогического общения и коммуникативной деятельности учителя-логопеда.

Личностный компонент нацелен на развитие личностных качеств, составляющих базу коммуникативной компетенции, с учетом психологических особенностей студентов.

Деятельностный компонент создание условий и использование средства, обеспечивающих практическое овладение знаниями и умениями, составляющими основу коммуникативной компетенции и позволяющими решать профессионально-педагогические задачи в различных ситуациях общения; производилось внедрение системы занятий, направленных на формирование необходимых коммуникативных качеств будущих учителей-логопедов, включающей в себя лекционные, практические, тренинговые занятия, а также задания для самостоятельной работы.

Коммуникативная технология опирается на взаимосвязанное комплексное обучение всем видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Коммуникативная технология позволяет осознать и использовать на практике механизмы функционирования языка:

- инструментальная функция – использование языка с целью получить что-либо;
- регулятивная функция – использование языка для контроля над поведением окружающих;
- интерактивная функция – использование языка для взаимодействия с другими людьми;
- личностная функция – использование языка для выражения собственных чувств и мыслей;
- эвристическая функция – использование языка для изучения и познания мира;
- образная функция – использование языка для создания мира фантазий;
- репрезентативная функция – использование языка для передачи информации.

Главным при коммуникативной технологии обучения является содержание речевого поведения, которое состоит из осознания речевой ситуации и речевых поступков.

Студенты отделения специальной психологии и коррекционной педагогики ориентированы на изучение нарушений

языковых норм в речи детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому языковая подготовка специалистов приобретает особое значение: не зная развития и функционирования языковой системы в норме, невозможно профессионально грамотно заниматься коррекцией речевых расстройств различного вида. Все это диктует необходимость особой организации преподавания для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

#### **Список использованных источников**

1. Алмазова А.А. Тенденции развития лингвистической подготовки логопедов в процессе стандартизации высшего профессионального образования / А.А. Алмазова // Наука и школа. – 2011. – № 4. – С. 8-14.
2. Волкова Е.Н. Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе: дисс.канд.пед.н. / Е.Н.Волкова. – 2009. – 179 с.
3. Макарова В.Н. Факторы подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей / В.Н. Макарова // Наука и школа. – М., 2011. – №1. – С.4-8.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) бакалавр) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_46b.pdf](http://www.edu.ru/db/portal/spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_46b.pdf).
5. Чернов Д.Н. Становление языковой компетенции в детском возрасте /Д.Н. Чернов// Логопед. – 2011. – №9. – С. 6-17.

The article envisages the importance of professional competence of speech therapists for children speech development and factors affecting the efficiency. The specialists language training is of particular significance: without knowing the development and functioning of the linguistic system as a standard one cannot be professionally competent in the correction of speech disorders of various types. All of this dictates the need for teaching special organization for the students on a speciality “Special (study of mental effects and physical handicaps) education”.

**Keywords:** professional competence of speech therapists, speech development, communicative competence.

*Отримано: 24.01.2013 р.*



## Особливості впливу ціннісного ставлення до інших на розвиток гуманістичної спрямованості майбутнього соціального ПЕДАГОГА

У статті подано теоретичний аналіз проблеми емоційно-ціннісної обумовленості розвитку гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога. Встановлено, що розвиток професійно важливих для соціального педагога якостей, зокрема чуйності, щирості, толерантності, емпатії та альтруїзму сприятимуть формуванню в майбутнього фахівця ціннісного ставлення до інших, що впливає на розвиток гуманістичної спрямованості особистості.

**Ключові слова:** ціннісне ставлення до інших, гуманістична спрямованість, соціальний педагог, чуйність, щирість, толерантність, емпатія, альтруїзм.

В статье представлен теоретический анализ проблемы эмоционально-ценностной обусловленности развития гуманистической направленности будущего социального педагога. Установлено, что развитие профессионально важных для социального педагога качеств, а именно: чуткости, искренности, толерантности, эмпатии и альтруизма будут способствовать формированию у будущего специалиста ценностного отношения к другим, влияющим на развитие гуманистической направленности личности.

**Ключевые слова:** ценностное отношение к другим, гуманистическая направленность, социальный педагог, чуткость, искренность, толерантность, эмпатия, альтруизм.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі життя людини, незважаючи на всі економічні та політичні проблеми, пріоритетним стає утвердження гуманістичних ідей становлення української національної державності. Ці ідеї впродовж різних історичних епох впроваджувалися з меншою чи більшою активністю в життєдіяльність людей завдяки розвитку окремих галузей наук. В останні роки у вітчизняній психології актуалізувалися основні стратегічні положення особистісного розвитку людини, пропоровані в минулому різними представниками гуманістичного та феноменологічного напрямів у психології та соціології. Тепер гуманістичні стратегії стали основоположними в побудові нового



напрямку розвитку та формування особистості майбутнього фахівця соціальної служби.

Гуманізація особистості передбачає розвиток її моральності, духовності, доброчинності. Умови гуманізації суспільства сприяють тому, що психолого-педагогічна наука здійснює інтенсивний пошук нових шляхів якісного вдосконалення розвитку і виховання особистості. У науковому просторі психології сконцентровані проблеми, вирішення яких спрямоване на забезпечення розвитку в підростаючій особистості моральних і духовних здібностей як найсуттєвіших у ціннісній системі людини. Така орієнтація зумовлена багатьма соціальними факторами і, перш за все, державно-національною спрямованістю та наданням пріоритету духовності у сферах науки та освіти. Особливе місце в структурі сучасної освіти займає проблема підготовки соціальних педагогів, оскільки саме вони покликані сприяти особистості в її соціалізації, у вирішенні проблем взаємодії суб'єкта з середовищем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній психолого-педагогічній літературі гуманістичну спрямованість розглядають як розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості (Г.О. Балл, І.Д. Бех, Н.Ф. Шевченко); як вибіркове ставлення особистості до дійсності (О.Ф. Бондаренко, С.В. Яремчук); як динамічне особистісне утворення (Н.В. Чепелева, Т.М. Данилова); як сукупність особистісно-ціннісних якостей людини (Е.О. Помигін, О.М. Лисенко, Н.В. Нерух); як готовність особистості до встановлення відповідних стосунків з оточуючими (В.А. Семиченко, А.В. Сущенко, Т.В. Титаренко).

Дослідженням цього феномена займаються психологи й педагоги, які обґрунтовують особистісно-орієнтований характер соціальної роботи як професійної діяльності (С.О. Белічева, І.А. Зимня, Б.Ю. Шапіро); розглядають специфіку роботи соціального педагога з дітьми-інвалідами (І.Б. Іванова, В.П. Кравченко); з дев'янтними підлітками (Т.К. Завгородня, І.В. Козубовська), з сім'єю (О.Г. Луганцева); вивчають готовність соціальних педагогів до здійснення освітньо-дозвілдової діяльності (О.В. Безпалько, С.Ю. Пащенко, Л.Є. Пундик); набуття професійно-етичної культури (О.В. Пономаренко); розглядають умови особистісного розвитку майбутнього соціального педагога (Р.Х. Вайнола); розвитку емпатії (Ч.І. Лопсан); досліджують аксіологічний потенціал гуманізації фахової підготовки (В.П. Голован).

На основі особистісного підходу до формування особистості майбутнього практичного психолога вчена Н.В. Чепелева передбачила формування в студентів гуманістичної спрямованості,

діалогічності як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації та професійно значущих якостей та особливостей особистості: альтруїстичні установки; високий рівень мотивації до оволодіння професією; домінування пізнавальних, альтруїстичних, емпатійних мотивів у роботі з людьми; готовність до співпраці і націленість на позитивний результат [8].

Формування гуманістичної спрямованості забезпечується розвитком у майбутніх соціальних педагогів високого рівня мотивації до оволодіння професією, домінуванням альтруїстичних та емпатійних установок у роботі з людьми, професійної компетентності, готовності до співпраці та діалогічності.

**Мета статті** – виявити особливості впливу ціннісного ставлення до інших на розвиток і прояв гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога.

**Вклад основного матеріалу.** Ціннісне ставлення до інших визначається такими показниками: чуйність, щирість, толерантність, емпатія, альтруїзм. Важливою особливістю гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога є формування такої риси характеру, як чуйність. У системі людинознавчих наук «чуйність», зазвичай, відносять до етичних категорій. Проте сутність цього феномена має глибоку психологічну природу і є основою як стосунків між людьми, так і взаємодії людини зі світом у цілому. У зв'язку з цим виникає необхідність осмислити чуйність як цілісне морально-психологічне явище.

Важливість формування чуйності в майбутніх соціальних педагогів підтверджують дані емпіричних досліджень сучасних педагогів та психологів Н.О. Білоусової, Л.П. Виговської, В.А. Киричок, Є.А. Шовкомуд та інших, які засвідчили, що повсякденні міжособистісні стосунки часто є пасивно-гуманними, тобто турбота про ближнього декларується як важлива та необхідна, проте насправді ставлення до іншої людини є формальним, бюрократичним, бездіяльним чи маніпулятивним. Практично всі соціальні педагоги визнають себе чуйними, проте в реальних життєвих ситуаціях насправді не співчують, не виявляють доброзичливості, тактовності, не надають потрібної допомоги.

Як зазначила Є.А. 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 [9, с. 79].

У педагогіці Л.П. Стрелкова визначила чуйність як емпатійний процес, спрямований на допомогу. Він складається з трьох

компонентів: співпереживання – співчуття – внутрішнє сприяння, де сама дія виведена за межі цілісного процесу [7].

У дослідженнях, присвячених проблемі чуйності, підкреслюється, перш за все, її соціальна природа. Вважається, що чуйність виникає з практики конкретних стосунків між людьми в результаті тривалого розвитку моральної свідомості. З етичної точки зору в понятті «чуйність» традиційно відображаються моральні норми, пов'язані з добровільними взаємними обов'язками як у суспільному, так і в особистому житті людей. Чуйність виступає в якості регулятора моральних стосунків, і в цьому дослідники вбачають її основну функцію. Отже, чуйність є елементом сфери суб'єктивного ставлення людини до інших людей і здійснює функцію регуляції цих стосунків.

Серед необхідних якостей успішного педагога Е.П. Ильїн виділив наступні якості: 1) моральні якості – гуманізм, ввічливість, чесність, правдивість, щирість, вимогливість, принциповість, самокритичність, працелюбство, справедливість, педагогічний оптимізм; 2) комунікативні якості – комунікабельність, ввічливість, доброзичливість, педагогічний такт; 3) вольові якості – спокій, витримка, наполегливість, терпимість, самоволодіння, рішучість, сміливість, вимогливість; 4) інтелектуальні якості – ясність, логічність та критичність мислення, уява, винахідливість [3].

Ми виокремлюємо щирість як якість, що тісно пов'язана з емпатією. Діти болісно реагують на вияви нещирості з боку професіоналів соціально-педагогічної діяльності, бажання виконувати роботу лише тому, що це вид фахової діяльності. Емпатія, тепло та щирість – це, образно говорячи, триєдина формула особистісного успіху соціального педагога у своїй професійній діяльності.

У дослідженні Л.М. Мітіної було виділено більше п'ятидесяти особистісних якостей педагога. Серед них: гуманність, доброта, доброзичливість, ініціативність, щирість, колективізм та ін. [5]. Щирість – один із аспектів чесності, правдивості, відсутності протиріч між реальними почуттями та намірами стосовно іншої людини або групи людей.

На думку дослідників діяльності соціального педагога, існують правила, які допомагають йому в роботі з людьми, і серед них – щира зацікавленість клієнтом та щире запевнення людини в її значущості.

Окрім вищезазначених показників емоційно-ціннісного компонента, у формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога важливе місце займає толерантність. Цей показник входить у компетентність сучасного соціального

педагога в якості найважливішого компонента професіоналізму і вимагає від нього високого рівня гуманізму, творчого підходу до професійної діяльності та спілкування.

На наш погляд, толерантність соціального педагога пов'язана з певною системою цінностей і проблемою їх досягнення в суспільстві, наповненому суперечностями. Аналіз історичного досвіду переконує в тому, що проблема толерантності актуалізується, коли відбувається зіткнення різних культурних принципів, пересмищення цінностей і перш за все таких, як свобода, демократія, рівність, справедливість, гуманізм. Етичний сенс проблеми толерантності полягає в тому, що в її основі лежить не просто терпимість як якась риса вдачі, а пошана до свободи іншого.

Процес формування толерантності в майбутніх соціальних педагогів у системі вищої освіти України полягає у вирішенні протиріччя між вихованням на засадах традиційної культури та толерантному сприйняттю цінностей інших культур. Крім того, особливості процесу формування толерантності в майбутніх соціальних педагогів у системі вищої освіти України, є одним з пріоритетних напрямків полікультурної підготовки майбутнього соціального педагога в умовах реформування вітчизняної вищої освіти.

Останнім часом дослідниками, особливо соціальними педагогами (В.І. Бондар, О.А. Грива, І.Д. Зверева, Л.І. Кондрашова, Л.І. Міщик, О.Г. Романовський, С.О. Сисоєва, О.М. Пехота), приділяється значна увага особливостям процесу формування толерантності в соціально-педагогічному середовищі, представники якого часто самі є носіями нетерпимості і їхня роль у формуванні свідомості та цінностей дитини така ж важлива, а іноді важливіша, ніж батьківська.

Особливості процесу формування толерантності в українській вищій школі спираються переважно на крос-культурну освіту, культуру міжнаціональних відносин, вихованні міжетнічної толерантності. Крос-культурна освіта, крім іншого, дозволяє розуміти взаємозв'язок національних культур, вчить мислити аналітично, зіставляючи категорії (приватного і громадського, національного і міжнаціонального), що сприяє становленню гуманістичної позиції [4, с. 105].

Вивчаючи особливості процесу формування толерантності учнів, українські науковці В.С. Заслуженюк та В.В. Присакар визначили такі особливості, що є основоположними під час формування толерантності майбутніх соціальних педагогів: а) виховання на традиціях національних культур; б) урахування національного, етнічного та релігійного складу студентського колективу; в) ед-

ність патріотичного, національного виховання й культури міжнаціонального спілкування; г) урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання й розвитку особистості в умовах полікультурності; д) єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні; е) опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування [2].

Безпосереднім обов'язком кожного соціального педагога є ознайомлення з «Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи» та дотримання його принципів. Визначимо основні позиції запропонованого кодексу, що є важливими для формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога [1].

Вже під час опанування навчальних дисциплін потрібно усвідомити, що професійна діяльність має ґрунтуватись на принципах законності, добротності, порядності і чесності, толерантності, конфіденційності, доступності послуг, поваги до гідності кожної людини, домінантності інтересів клієнтів, довіри та взаємодії у вирішенні проблем клієнта.

Толерантність як принцип етичного кодексу соціального педагога характеризує його ставлення до інтересів, фізичних та психічних вад, вірувань, звичок у поведінці клієнтів різних категорій. Цей принцип полягає в прагненні сприймати людину такою, якою вона є, досягати взаєморозуміння через тактовне роз'яснення, без будь-якого тиску – психологічного або фізичного [1].

Важливою професійно значущою особистісною якістю соціального педагога, яка абсолютно необхідна в процесі його соціально-педагогічної діяльності, є емпатія – здатність розуміти і відчувати іншу людину. Робота над розвитком в собі емпатії вимагає високої уважності й серйозної роботи душі та розуму; і головне, навчитися слухати і чути дитину. У цьому – запорука того, що соціальний педагог її розумітиме. Емпатія вважається важливим фактором морального розвитку особистості, сприяє розвитку гуманних стосунків, альтруїстичного стилю поведінки.

Емпатія є феноменом соціально-психологічного походження, який виникає та розвивається в ситуаціях взаємодії особистості з іншими людьми, та розглядається вченими як емоційне проникнення, відчуття стану співрозмовника (О.О. Бодальов, Т.П. Гаврилова); когнітивний процес розуміння внутрішнього світу іншої людини (М.М. Обозов); фактор міжособистісного спілкування, що полегшує комунікацію (Е.А. Петрова, Г.М. Андреева); провідна комунікативна якість, властивість особистості соціального педагога, психолога (К. Роджерс, А. Маслоу,

А.П. Сопиков, А.М. Столяренко, Р.О. Агавелян); важливий аспект психологічної готовності до праці (В.А. Сластенін, В.Н. Мясичев, О.Г. Ковальов), компонент соціально-психологічної компетентності соціального педагога, умова адекватного сприйняття та відображення співрозмовника в процесі взаємодії (А.В. Петровський, Л.Б. Філонов, Д.Н. Узнадзе); як компонент професійного спілкування соціальних педагогів, психологів (В.П. Подвойський, М.В. Фірсов, І.А. Джрнзаян).

Емпатія – це почуття, що дає можливість створити єднання особистостей, коли соціальний педагог проникає в переживання, почуття вихованця і бажає розділити з ним ці почуття, чуттєво ототожнюючись з дитиною. Це почуття лежить в основі любові в найширшому значенні цього слова. Більшість людей ніколи не замислюється над існуванням у них емпатії і постійно виявляють її. Однак спеціалісту соціально-педагогічного рівня така якість є фахово необхідною, оскільки за допомогою емпатії можливо пізнати причини страждань чи суперечностей у житті вихованця. Практична соціально-педагогічна діяльність не є можливою без емпатії, що підтверджується як спостереженнями, так і науковими теоріями. Емпатію вивчали такі авторитетні дослідники: Г.М. Андреєва, А.Б. Добрович, Е. Мелибруда, Дж. Морено, К. Роджерс та інші.

Розвинена емпатія – це ключовий фактор успіху в багатьох видах діяльності. Особливого значення набувають розвинені емпатичні здібності в професійній діяльності соціального педагога. Огляд наукової літератури засвідчує, що в дослідженнях емпатія розглядалася як інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (О.Г. Ковальов, Т. Шибутані), як емоційний стан, котрий виникає в суб'єкта при вигляді переживань іншої людини (Т.І. Пашукова). Емпатія у цьому випадку розглядається як афективне явище, суть якого полягає у проникненні в психічний стан іншої людини, у співчутті переживанням цієї людини, у здатності прилучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан (Т.П. Гаврилова, Е.Д. Кайріс, М.І. Рудська, Л.П. Стрелкова, О.Я. Феніна). Особливий інтерес викликають праці, в яких емпатичні переживання розглядаються як мотив альтруїстичної поведінки, як складова поведінки, спрямованої на надання допомоги (Дж. Аронфрід, К. Бетсон, Дж. Кок, К. Мак-Девіс, П.В. Симонов).

Емпатія розглядається як властивість, що проявляється в розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні в її життя. Емпатійні переживання (співчуття, співпереживання, жалість) реалізуються у формах допомагаючої поведінки. У цьому

випадку емпатія має особливу соціально-практичну значущість для морального удосконалення особистості, оптимізації стосунків, які складаються в діяльності та спілкуванні, особливо в соціально-педагогічній діяльності. Аналіз наукової літератури з проблеми емпатії соціального педагога дозволяє зробити висновок, що емпатія – це професійно значуща якість соціального педагога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності соціального педагога та вихованців. Емпатію психологи розглядають як інтегральну професійно значущу якість особистості соціального педагога, яка поєднує такі характеристики: щирість, чутливість, доброзичливість, толерантність тощо.

Неодмінною умовою соціальної роботи є альтруїзм. Він є найбільш загальною формою вияву гуманності, оскільки його зміст зводиться до визнання пріоритету інтересів інших людей. Якщо соціальний педагог не сповідуватиме його стосовно клієнтів, він не зможе бачити їхні інтереси першочерговими для себе, а тому не докладатиме зусиль для розв'язання їхніх проблем. У такому разі йому важко буде розраховувати на довіру клієнтів, без якої неможлива ефективна їх співпраця. Отже, професія соціального педагога, ґрунтуючись на альтруїзмі, вимагає від нього й такої моральної якості, як співчуття.

Мотиви альтруїзму були досліджені такими зарубіжними вченими, як Б. Латоне, Дж. Дарлі, Д. Вайсон, Г. Гекхаузен, Я. Руйковський, Д. Майерс. У системі гуманістичних цінностей цей феномен розглядали такі вчені: Т.М. Березіна, О.Є. Насиновська, Є.В. Суботинський, Я.З. Неверович, А.В. Суворов, А.М. Сидорків, Ф.Є. Василюк, В.Е. Чудновський, Є.П. Ільїн. Природу альтруїстичних дій детально розглянули С.С. Шварц, С.С. Занюк, Г.Д. Вейс.

Альтруїзм – напрям поведінки і діяльності людини, який ставить інтереси іншої людини або загальне благо вище особистих інтересів. Як правило, використовується для визначення властивості приносити свою вигоду в жертву, заради загального блага. Віра в те, що люди повинні надавати допомогу тим, хто її потребує, безвідносно до можливої вигоди в майбутньому, є нормою соціальної відповідальності.

Під альтруїзмом ми розуміємо «систему ціннісних орієнтацій особистості, за якої центральним мотивом і критерієм моральної оцінки виступають інтереси іншої людини або соціальної спільноти» [6, с. 20]. Центальною є ідея безкорисливого служіння іншим людям, готовність поступитися своїм інтер-



есом заради блага інших. Це моральний принцип, згідно з яким інший та блага іншого значущіші, ніж власне Я. Цей же мотив проявляється в прагненні підтримувати, піклуватися, втішати, годувати, захищати, заспокоювати тих, хто цього потребує. Альтруїстичну поведінку можна визначити і як таку, що здійснюється заради блага людей без розрахунку на винагороду. При такій поведінці акти турботи про інших і допомога їм здійснюються за власними переконаннями людини, без будь-якого тиску на неї. Ставши ціннісною орієнтацією особистості, альтруїзм визначає її життєву позицію як гуманістичну.

**Висновки.** За результатами досліджень науковців виявлено, що для досягнення успіху в реалізації своєї гуманної місії соціальний педагог має здійснювати позитивний вплив на інших, мати ціннісне ставлення до них. Учені переконливо доводять, що альтруїстичний рівень соціально-психологічної допомоги властивий лише тому соціальному педагогу, в структурі особистості якого домінує гуманістична складова.

Ціннісне ставлення до інших проявляється в прийнятті людини такою, якою вона є в цілому, у визначенні значущості іншого як суб'єкта діяльності, як особистості, як суб'єкта спілкування, у цілому в позитивному ставленні до оточуючих людей, свого народу, його теперішнього, минулого і майбутнього. Ці тенденції характеризують і прийняття індивіда себе в цілому, терплячому ставленні до свого минулого, у усвідомленні значущості себе як особистості, у задоволеності своїм соціальним статусом, у вірі в здійснення бажаного особистістю.

Отже, розвиток професійно важливих для соціального педагога якостей, зокрема чуйності, щирості, толерантності, емпатії та альтруїзму, сприятимуть формуванню в майбутнього фахівця ціннісного ставлення до інших, що впливає на розвиток гуманістичної спрямованості особистості.

#### Список використаних джерел

1. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України : за станом на 9 вересня 2005 р. / Наказ Міністерства України в справах молоді та спорту // Соціальна політика і соціальна робота. – 2006. – №1. – С. 16– 22.
2. Заслуженюк В.С. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування / В.С. Заслуженюк, В.В. Присакар// Нові технології навчання : Наук.-метод. зб. / Редкол. : В.О. Зайчук (гол. ред.) та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип.19. – С. 65– 77.



3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 с.
4. Колесник І.В. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства / І.В. Колесник // Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К. – 1999. – № 4. – С.103– 113, С. 110.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : Учеб. пособие / Л.М. Митина. – М. : изд. Академия, 2004. – 320 с.
6. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск. –Харвест, 1998. – 807 с.
7. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.П. Стрелкова. – М., 1987. – 18 с.
8. Чепелева Н.В. Понимание – Интерпретация – Диалог // «Ars vetus – Ars nova» : М.М. Бахтін. – К. : Гнозис, 1997. – 216 с.
9. Шовкомуд Е.А. Эмоциональная отзывчивость / Е.А. Шовкомуд // Советская педагогика. – 1991. – №3. – С. 79–83.

The theoretical analysis of problem of the emotionally-valued conditionality of development of humanism orientation of future social teacher is given in the article. Influence is examined on development of humanism orientation of such personality internalss, as: sensitiveness, sincerity, tolerance, empathy and altruism. Certainly, that the important feature of humanism orientation of future social teacher is forming of such character trait as sensitiveness which is examined as ability to feel and understand the state of other man through realization of the own experiencing. It is distinguished among the necessary internalss of successful social teacher is sincerity. Certainly, that sincerity is one of aspects of honesty, veracity, absence of contradictions between the real feelings and intentions in relation to other man or group of people. Certainly, that tolerance is included in the competence of modern social teacher in quality major to the component professionalism and requires the high level of humanism from him. Important professionally meaningful personality quality of social teacher is empathy, which assists to development of humane relations, altruism style of conduct. Certainly, that the necessary condition of social work is altruism, which shows by itself the most general form of display of humanity. Thus, certainly, that development professionally of important for a social teacher internalss of humanism aspiration will assist forming for the future social teacher of the valued attitude toward other and to itself.

**Keywords:** the valued attitude toward other, social teacher, humanistic orientation of personality, sensitiveness, sincerity, tolerance, sympathy, altruism.

*Отримано: 12.01.2013 р.*

## МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО МЕТОДУ У ПСИХОЛОГІЇ

Досліджено можливості та обмеження у застосування герменевтичного методу в психології. Показано зв'язок застосування герменевтики у психології з розумінням як психічним процесом. З'ясовано принципове значення індивідуальних відмінностей суб'єктів дослідження при використанні герменевтичного методу. Вказано, що варіантами герменевтичного методу є графологічний та фізіогномічний методи, психоаналітична інтерпретація, сукупність проєктивних методик, аналіз продуктів діяльності, біографічний метод, а також психологічна інтерпретація. Зроблено висновок, що кожна концепція, отримана на основі даного методу, є психологічно специфічною, тобто підходить для опису психічної реальності та поведінки лише деякого психологічного типу людей.

**Ключові слова:** герменевтичний метод, психологія, розуміння, інтерпретація, індивідуальні особливості.

Исследованы возможности и ограничения в применении герменевтического метода в психологии. Показана связь применения герменевтики в психологии с пониманием как психическим процессом. Выяснено принципиальное значение индивидуальных отличий субъекта исследования при использовании герменевтического метода. Указаны в качестве герменевтических методов графологический и физиогномический методы, психоаналитическая интерпретация, совокупность проєктивных методик, анализ продуктов деятельности, биографический метод, а также психологическая интерпретация. Сделан вывод, что каждая концепция, полученная на основе данного метода, является психологически специфической, т. е. подходит для описания психической реальности и поведения только некоторого психологического типа людей.

**Ключевые слова:** герменевтический метод, психология, понимание, интерпретация, индивидуальные особенности.

**Проблема.** У наш час наука проходить, так звану, постмодерну стадію розвитку. Основним методологічним орієнтиром постмодерної науки є гуманітарна парадигма. Основним завданням гуманітарних наук є осягнення «глибинного змісту» тексту, відповідно головним засобом дослідження є семіотико-герменевтичний метод. Психологія, як гуманітарна наука, також застосує даний метод, що призводить до виникнення психологічної

герменевтики як окремого напрямку. Використання герменевтичного методу відкриває багато нових можливостей – варіантами герменевтичного методу є графологічний та фізіогномічний методи, психоаналітична інтерпретація, сукупність проєктивних методик, аналіз продуктів діяльності, біографічний метод, а також психологічна інтерпретація. Проте застосування герменевтики у психології має і певні обмеження.

**Мета.** З'ясувати можливості й обмеження у застосуванні герменевтичного методу в психології через розгляд розуміння як психічного процесу.

Історія застосування герменевтики у психологічній науці нерозривно пов'язана з розумінням як психічним процесом, що вперше було теоретично обґрунтовано у працях Ф. Шлейєрмахера та В. Дільтея.

Як самостійна дисципліна, що претендує на роль загальної теорії інтерпретації, герменевтика виникає під дією ідей німецького філософа Фрідріха Шлейєрмахера, який ставить перед собою мету створення загальної герменевтики як «мистецтва розуміння, а не витлумачення зрозумілого» [10]. Саме він поклав початок переходу від герменевтики як мистецтва тлумачення біблійних текстів до проблеми мовлення взагалі. При цьому Шлейєрмахер виходив з факту універсальності феномена розуміння в культурному житті людини – якщо розуміння носить універсальний характер, то такою ж універсальною повинна бути герменевтика як вчення про розуміння.

Загальна герменевтика, на думку Шлейєрмахера, повинна виходити з того, що самим по собі зрозумілим є не розуміння, а нерозуміння і що саме «бажання та пошуки» розуміння і є справжньою проблемою мистецтва витлумачення. У ній вся увага теоретика повинна бути спрямована на сам процес розуміння (а не на окремі випадки нерозуміння, як це мало місце у спеціальних герменевтиках). Кінцевим результатом загальної герменевтики повинно стати формулювання загальних закономірностей розуміння [2, с. 62].

Роблячи предметом свого дослідження процес розуміння як такий, Шлейєрмахер, перш за все, ставить питання про те, як взагалі можливе розуміння, чи що є його першою та необхідною умовою. В результаті своїх роздумів він приходиться до висновку, що основою розуміння є схожість і розбіжність людських індивідуальностей, тобто схожість та розбіжність між автором твору та читачем або між двома співрозмовниками – якби між тим, хто повинен бути зрозумілий, та тим, хто повинен зрозуміти, не було

ніякої відмінності, тоді не потрібна була б ніяка герменевтика, бо зміст мовлення засвоювався б інтуїтивно.

Розуміння, згідно зі Шлейермахером, конститується наявністю двох моментів: моментом спільності, близькості по духу та думках між двома мовцями та моментом певної відмінності, «чужорідності» між ними. «Чужорідність» та «спорідненість» – два взаємопов'язані, хоч і протилежні, принципи, через які Шлейермахер прагне обґрунтувати як можливість, так і необхідність розуміння. Висунення цих принципів, з його точки зору, усуває випадковість та нерегулярність застосування герменевтичної процедури, характерну для його попередників – теоретиків спеціальних герменевтик. Відношення «чужорідне» – «споріднене» універсальним чином визначає людське спілкування. Воно лежить в основі розуміння не лише класичних літературних та біблійних, але й будь-яких інших письмових текстів, а також, взагалі, мови та мовлення.

Розглядаючи розуміння в якості універсального феномена людського життя, Шлейермахер виділяє три ступеня розуміння. На найнижчому з них розуміння відбувається несвідомо, тобто механічно; на другому, більш високому рівні – в результаті випадкового узагальнення досвіду витлумачення у спеціальних герменевтиках; і лише на вищому рівні – здійснюється як мистецтво [2, с. 67].

Згідно зі Шлейермахером, задача розуміння полягає в тому, щоб проникнути за рамки мовного повідомлення думки, тобто виявити, яке індивідуальне мислення лягло в основу даного мовлення. Відповідно й герменевтика визначається як «техніка» осягнення внутрішньої (суб'єктивно-психологічної) сутності мислення виходячи з його зовнішньої, мовної форми. Предмет герменевтики, таким чином, наявний для філософа у двох відношеннях – як внутрішнє мислення та як зовнішня мова – в центрі уваги опиняється сам процес прояву думки в її мовній оболонці. Особливий акцент робиться на те, яким чином у цьому процесі виявлення думки можна зловити індивідуальну своєрідність мовця.

Психологічне представлене у теорії Шлейермахера також концептом волі – волі автора до втілення задуму. В даному контексті воля – «сила психологічного фактора», котра в одиничному «співкладає елементи, до того непоєднувані». Шлейермахер впускає в герменевтику життя автора як цілісність та єдність. Законність права на таке використання він обґрунтовує витлумаченням мови як «життєвого акту». І мовлення, й жит-

тя підкорені «всезагальним герменевтичним правилам». Однак для Шлейермахера життєві акти – це, перш за все, мислительні акти: «наскільки мислительні акти індивіда завжди однаково висловлюють всю його життєву визначеність та всі його життєві функції, настільки співпадуть і закони психологічного тлумачення [16, с. 58]».

У герменевтиці Шлейермахера основним є принцип, відповідно до якого її метою є розуміння тексту та його автора краще, ніж сам автор розумів себе та свій власний твір – принцип «кращого розуміння», тобто сучасний дослідник має знати краще світ автора та його текст. Численні дослідники (В.Дільтей, Ф.Бласс, Г.Г.Гадамер) вбачають у цьому принципі раціональне зерно, що полягає в тому, що людина, яка живе у певному суспільстві, багато у своїй діяльності сприймає несвідомо. Момент наявності неусвідомлюваного у творчості автора призвів до виникнення у 20 ст. нових напрямків, зокрема напрямку, що поєднав у собі ідеї герменевтики та психоаналізу – він дозволяє сформулювати та по-своєму довести деякі гіпотези, краще зорієнтувати вчених у дослідженні.

Загалом ми можемо сказати, що Шлейермахер є послідовником всієї герменевтично-риторичної традиції, коли він в якості істотної риси розуміння визнає те, що зміст окремого завжди витікає лише зі взаємозв'язку і тим самим зрештою з цілого: психологічне розуміння має кожен мислинневу структуру зрозуміти як момент у тотальному взаємозв'язку життя даної людини. Для нас найважливішим у теорії Шлейермахера є те, що в результаті його еволюції психологічна інтерпретація виходить на перший план – Г.Г.Гадамер стверджує: психологічна інтерпретація – дітище Шлейермахера [3].

Мистецтво герменевтики, згідно зі Шлейермахером, необхідно досліднику чи перекладачу тексту, щоб досягнути індивідуальності мовця через сказане ним, щоб через численні засоби вираження досягнути цілий вираз, стилістичну єдність твору, а тим самим зрозуміти духовну індивідуальність його автора. Таким чином, герменевтика постає тут як мистецтво розуміння не стільки змістово-предметних мислительних утворень, скільки мислячих індивідуальностей. В цьому, за словами В.Г.Їузнецова, полягає психологічне підґрунтя герменевтики у Шлейермахера [10].

У Дільтея термін «розуміння» є цілком обумовленим індивідуальною здатністю інтерпретації, завжди пов'язаною лише з актом співпереживання – під розумінням, що знаходить своє

завершення в інтерпретації, мається на увазі такий процес, у котрому шляхом знаків, що чуттєво сприймаються, пізнається психічне.

У своїй критиці «історичного розуму» Дільтей протиставляє матеріалістичному поясненню історії свій герменевтичний спосіб «розуміння», чи «виглумачення» історичних фактів на основі проникнення в суб'єктивний світ, у «життя» діячів даної епохи, які сукупно несуть у собі її «дух»: «Розуміння тут ніколи не може бути переведено в раціональні поняття – марним є бажання зрозуміти героя чи генія шляхом опису різноманітних обставин. Найбільш ефективний підхід до нього найбільш суб'єктивний». Звідси – деяка «розуміюча» психологія, що повинна лягти в основу герменевтики, а та має досягнути «внутрішній світ» минулих епох, з яких жодна не зводиться до іншої. «Психічні факти складають одну з найважливіших складових частин душі, без психічного аналізу їх, отже, неможливо досягнути» – і тут необхідні герменевтичні засоби [14, с. 23].

Зразком герменевтики у Дільтея, аналогічно до того, що ми бачимо у Шлейермахера, служить конгеніальне розуміння, що досягається у відношенні між «Я» і «Ти». Розуміння текстів володіє тією ж самою можливістю цілковитої адекватності, що й розуміння «Ти». Думку автора слід засвоїти безпосередньо з авторського тексту – інтерпретатор абсолютно одночасний зі своїм автором [3, с. 291]. У своїх «Ідеях щодо описової й аналітичної психології» Дільтей оголошує основою свідомого життя людей деяку вихідну цілісність та повноту «духовного життя», що переживається кожною людиною щомиті. Ця містична цілісність, що «виростає з самого переживання», і має стати вихідним пунктом герменевтично-психологічного вживання [14, с. 24].

Отже, Дільтей атестує герменевтику як специфічну науку, як сферу наукового пізнання, де відкривається окремій особистості світ, у якому вона живе, сенс та мета її існування тощо. Роль герменевтики у даному процесі визначається специфікою самого об'єкта пізнання, суть якої – життя індивіда, індивід як «психофізичне ціле». У цій «життєвій одиниці» за допомогою описової психології можна виявити всі елементи, що складають суспільство й історію. Герменевтика з її імперативом виходити з життя «яке воно є» спирається на індивідуальну свідомість, точніше – на здатність індивіда переживати психологічні зв'язки та розуміти їх в іншому. Її призначення – знайти адекватне переживання через співпереживання та співрозуміння, з яких і складається знання історії та наявного соціального буття. Науки

про дух мають перед природничо-науковим знанням переваги у тому, що «їх предметом виступає не чуттєво дане явище, не гола рефлексія дійсності в свідомості, а сама безпосередня внутрішня дійсність – це і є якраз зв'язок, а внутрішньо переживається. Однак вже з того способу, в якому даний внутрішній досвід цієї дійсності, витікають великі труднощі для його розуміння» – пише Дільтей. І тут на допомогу індивіду, який пізнає, має прийти герменевтика – мистецтво інтерпретації [11, с. 104].

«Усвідомлення, що формується індивідуально, може піднятися до об'єктивного розуміння лише за допомогою системи знаків, через які чуттєво дане ззовні доводиться до індивідуальної свідомості» – стверджує Дільтей. Знаки ж ці не розкривають себе в безпосередній конкретності, вони потребують певного витлумачення, інтерпретації, що відкриває можливості об'єктивації чужого життєвого досвіду через індивідуальне розуміння. Розуміння – це осмислення вислову. У вислові те, що висловлюється, наявне по-іншому, ніж причина – у наслідку. Воно саме присутнє у вислові та стає зрозумілим, коли зрозумілий вираз [3, с. 274]. Розуміння у Дільтея стає ядром «нової» гносеології, перетворюється на ключову категорію пізнання, через яку осягається «життєвий досвід» і яка визначає пізнавальні можливості та межі наук про дух, детермінуючи їх таким способом, в якому індивіду «спочатку дані психологічні факти».

Індивід є для Дільтея вихідним пунктом розуміння, оскільки саме від нього йдуть імпульси до пізнання іншого «Я», зовнішнього середовища. Існування зовнішнього світу філософом не заперечується, більш того, визнається необхідною умовою герменевтичного розуміння. Однак це визнання залишається формальним, оскільки зрештою виявляється, що через загальнозначиме знання виникає з досвіду, що сприймається суб'єктивно – через його індивідуальне переживання та витлумачення. Саме так виникає й вирішується теоретико-пізнавальна проблема аналізу розуміння, що оголошується основною у дільтеєвській філософії [11, с. 109].

Призначення дійсної, «обґрунтованої та достовірної психології», за Дільтеєм, полягає в тому, щоб описувати, наскільки це можливо, та аналізувати «всю могутню дійсність душевного життя» – описувати, розкладаючи, розчленовуючи цю «могутню дійсність» на складові її частини, піддаючи кожну з них герменевтичному аналізу. Тобто, за висловом Г.Г.Гадамера, герменевтика логічно витікає з його прагнення обґрунтувати філософію «життям» [3, с. 275].



Всі утворення сучасної культури, на думку Дільта, виникли з живого зв'язку людської душі і тому можуть бути зрозумілі лише з того ж джерела. Підступи до їх розуміння та його методологію покликана дати описова психологія. В цьому сенсі вона виступає також і підґрунтям герменевтичної теорії пізнання, вихідними даними для котрої служать факти душевного зв'язку, а кінцевим результатом – їх вільно-суб'єктивна інтерпретація. Сам автор описової психології говорить про це з достатньою визначеністю: гносеолог у своєму власному живому пізнанні «володіє лише цим зв'язком і переносить його потім у свою теорію». Процес пізнання цього зв'язку є не що інше, як «психологія в русі». На думку Дільтея, описова психологія – це теорія пізнання в русі до конкретної мети. Її ґрунтом є самосвідомість [7, с. 52].

«Під описовою психологією, – пише Дільтей, – я розумію зображення складових частин та зв'язків, що однаково проявляються у всякому розвинутому людському душевному житті та об'єднуються в один єдиний зв'язок, що не промислюється й не виводиться, а переживається... Цього роду психологія являє собою опис та аналіз зв'язку, що даний нам від початку та завжди у вигляді самого життя... Предметом такої психології є планомірність зв'язків розвинутого душевного життя. Вона зображує цей зв'язок внутрішнього життя деякою мірою в типовій людині» [4]. «Завдання описової психології полягає в тому, щоб зібрати наш досвід стосовно індивідуальності, створити термінологію для опису її та провести аналіз». Тобто Дільтей запевняє, що його концепція психології витікає з потреб у неупередженому розумінні духовного життя, в об'єктивному описі духовних явищ та процесів, в описі, котрий має володіти «найвищим досяжним ступенем достовірності».

Однак ця «достовірність» розуміється чисто герменевтично. Дільтей свідомо звужує методологічні функції своєї психології до опису лише внутрішніх душевних станів індивіда, поза їх дійсними, реальними зв'язками та об'єктивними умовами походження та функціонування, лише до тих станів, що ґрунтуються, за його ж власним уявленням, на «прямому баченні», на переживанні, дані безпосередньо та, отже, не потребують логіко-понятійного аналізу. Останній припускається лише як можливий, супутний елемент опису та наступної інтерпретації. У внутрішньому досвіді множинність різноманітних факторів зливається у неподільну єдність, що не має аналогії в природі та притаманна лише духовним, життєвим феноменам. Дане в цьому досвіді осягається його переживанням, а те, що переживається, ніколи не може стати ясным для розуму [4].

Підсумовуючи дані трактування розуміння, ми можемо сказати, що вони застосовуються тоді, коли потрібно пізнати унікальний, цілісний, неприродний об'єкт шляхом перекладу його ознак у терміни «внутрішньої» мови дослідника та отримати в ході цього перекладу його оцінку та переживання «розуміння» як результат процесу. Так само В.Н.Нішановим окреслюється й зона застосування герменевтичного методу в психологічному дослідженні: «адекватним об'єктом її є творчість (психологічний аналіз унікальних продуктів творчої діяльності), унікальна психічна індивідуальність людини та її неповторний, невідтворюваний життєвий шлях» [5, с. 274].

Герменевтика є філософським напрямком, мистецтвом й теорією витлумачення та розуміння текстів і пам'яток культури, що орієнтовані на виявлення справжнього смислу виходячи з об'єктивних та суб'єктивних підстав. Герменевтична інтерпретація, а отже, і розуміння, не обмежуються аналізом логікограматичної структури тексту, тобто об'єктивними факторами розуміння, котрі не залежать від специфічного змісту тексту. Розкриття значення тексту чи мовлення багато в чому визначається виявленням намірів автора чи співрозмовника, а це передбачає звернення до інтуїтивно-емпіричних та суб'єктивно-психологічних факторів. Уява, перевтілення та «відчуття» тексту, про яке постійно говорять герменевтики, означає не що інше, як використання особистого досвіду суб'єкта для розкриття значення тексту та досягнення інтуїтивного розуміння [13, с. 170]. Тобто основною рисою герменевтичного підходу до розуміння є перш за все те, що даний процес розглядається з психологічної та суб'єктивної точки зору.

Для дослідження, що використовує герменевтичний метод, важливішим за все є матеріал та результат його витлумачення. Класичними варіантами герменевтичного методу є графологічний та фізіогномічний методи, психоаналітична інтерпретація, сукупність проєктивних методик (на фазі інтерпретації). До герменевтичних методів відносяться і такий традиційний для психології метод, як аналіз продуктів діяльності. До них ми можемо віднести й біографічний метод, а також психологічну інтерпретацію.

Проте В.М.Дружиніним відзначаються певні особливості та обмеження у застосуванні герменевтичного методу [5, с. 376].

Існує залежність результатів інтерпретації від експліцитної чи імпліцитної схеми, концепції, теорії психічної реальності, послідовником якої є інтерпретатор.

Якість інтерпретації визначається культурним рівнем суспільства, представником якого є психолог.

Хоча герменевтичний метод і не є абсолютно суб'єктивним, оскільки наявний деякий вихідний предметний, вербальний чи поведінковий матеріал та опора для інтерпретації у теоретичних схемах та у природній мові, його результати не є інтерсуб'єктивним знанням. Кожен новий інтерпретатор дає дещо інше тлумачення матеріалу. Не лише послідовники різних концепцій, але й послідовники однієї концепції можуть дати непогоджувані результати. Тут ми вступаємо в сферу обмеженості індивідуальної психіки. Окрім того, що «не владні ми в самих собі» (кожен з нас – володар індивідуального та, за К.Юнгом, колективного несвідомого), кожен з нас, в тому числі психолог, є людина окрема і унікальна. Оскільки в ході герменевтичного дослідження один суб'єкт пізнає іншого суб'єкта, ці часткові індивідуальні суб'єктивні реальності можуть «не перекриватися». Дещо у психіці іншого завжди залишається недоступним для герменевтичного пізнання. Звісно, ми виходимо за межі індивідуального досвіду завдяки системі смислів природної мови, але окрім того, що вона індивідуальна, природна мова як відображення суб'єктивної практики людей завжди залишається неповним відображенням психіки іншого як об'єктивної реальності.

Становище ускладнюється ще більше, якщо ми приймемо постулат про більшу різноманітність психічної реальності індивіда у порівнянні з багатьма поведінковими проявами психіки. Можна припустити, що результати, отримані герменевтичним методом, навіть при використанні однієї й тієї ж інтерпретаційної схеми, залежать від типу особистості дослідника, точніше від його індивідуально-психічних особливостей. Крім того, ті чи інші інтерпретаційні схеми та прийоми будуть вироблятися, прийматися та застосовуватися дослідником тією мірою, якою вони відповідають його особистісним особливостям, звичкам, мотивам, здібностям тощо [5, с. 276].

При використанні герменевтичного методу індивідуальні відмінності суб'єктів дослідження набувають принципового значення. Тому планування дослідження у «розуміючій психології» повинно відрізнятись від планування досліджень у природничо-науковій психології – наголошує В.Н.Дружинін. План ніби «перевтілюється», і основна увага приділяється не контролю за змінними, що характеризують предмет, об'єкт дослідження,

вплив та інструмент вимірювання, а врахування індивідуальних відмінностей суб'єктів дослідження.

Герменевтичний метод обмежується безпосередньою інтерпретацією психічної реальності в термінах власного суб'єктного досвіду дослідника. Не випадково у психології виникає враження, що ті чи інші результати, отримані герменевтичним методом, є особистісним знанням [12]. І, відповідно, кожна концепція, отримана на основі цього методу, психологічно специфічна, тобто підходить для опису психічної реальності та поведінки лише деякого психологічного типу людей, а також може бути зрозуміла та застосована на практиці лише до певних психологічних типів людей – тип пізнає тип.

Існують різноманітні модифікації герменевтичного методу в психології. До основних відносяться: біографічний метод, аналіз результатів діяльності, психоаналітичний метод. Але у наш час психологічна герменевтика перетворилася на самостійний напрям психології. Вона розглядається нами, згідно з визначенням Н.В.Чепелевої, як напрямок досліджень, що займається вивченням психологічного аспекту загальногерменевтичної проблематики, тобто проблем розуміння та інтерпретації реальності, зокрема, психічної реальності людини, її особистого досвіду, зафіксованого в різних текстах [15, с. 9]. Також ми приймаємо визначення В.В.Знаковим психологічної герменевтики як напряму, у фокусі якого перебувають проблеми розуміння й інтерпретації складних психічних феноменів людини, що розглядаються в цілісному охопленні реальних смисложиттєвих констеляцій, в культурно-історичному векторі їх становлення та розвитку [6].

У психології, як і в герменевтичному методі в цілому, розуміння є не одиничним актом, а складним тривалим процесом. Це поступовий перехід від одного його рівня до іншого, а також здійснення наступних герменевтичних процедур: інтерпретація, реінтерпретація, конвергенція, дивергенція, конверсія [1]. Відповідно, психологічна герменевтика, що розглядається нами як наука про розуміння, включає в себе наступні етапи [9]:

- 1) висунення деякої гіпотези, в якій містяться передчуття чи передрозуміння тексту як цілого;
- 2) тлумачення, виходячи з цього змісту окремих його фрагментів, тобто рух від цілого до його частин;
- 3) корегування цілісного змісту, виходячи з аналізу окремих фрагментів тексту, тобто зворотній рух від частин до цілого.

Можна сказати, що здійснюється рух по колу від цілого до частин тексту та назад до цілого, тобто збагачення розуміння

цілого дозволяє по-новому переосмислити та збагнути частини, що, в свою чергу, збагачує розуміння цілого.

Попередній розгляд вимагає також окреслення кола основних проблем, що стоять перед психологічною герменевтикою [15, с.20]:

1) прийняття положення про те, що людський досвід зафіксований та представлений у формі тексту і, відповідно, може бути прочитаний;

2) установка на роботу зі змістом, що й схоплюється, і виражається в мові, дискурсі, тексті тощо;

3) свідомою установка на діалог, що передбачає інтерпретацію, тлумачення;

4) усвідомлення того факту, що доступ до реальності в тому числі психічної реальності людини, ми маємо, перш за все, через мову, зрозумілу в широкому семіотичному значенні;

5) орієнтація на роботу з контекстами.

Вищенаведене продемонструвало нам, що найважливішою, ключовою проблемою в герменевтиці є розуміння, тому становлення та розвиток «теорії розуміння» нерозривно пов'язані зі становленням та розвитком герменевтики. Для цього філософського напрямку саме категорія розуміння є центральною, навколо якої концентрується увага всіх її представників. Незаперечною заслугою герменевтики, насамперед, є відокремлення розуміння як проблеми і саме герменевтика виявила її комплексний характер, вказала на глибинний зв'язок розуміння та мови, ціннісних установок особистості, архетипів культури [8, с. 7].

Герменевтику як психологічне мистецтво осягнення чужої індивідуальності, що неявно вписана у змістове поле тексту як «другий» план, як підтекст виникає в певних історичних умовах та спрямована на вирішення певних конкретно-наукових завдань витлумачення окремих творів, історичних джерел чи вибраних їх місць психологічними методами. Психологія виступила першим науковим підґрунтям герменевтичних методів – ніяких інших наукових підстав у момент виникнення герменевтики як наукової методології не існувало.

**Висновки.** Сфера застосування герменевтики у психологічно-му дослідженні окреслюється, перш за все, вивченням унікальної індивідуальності особистості, її неповторного життєвого шляху, в зв'язку з чим герменевтичний метод з самого свого виникнення є власне психологічним методом. Його основна особливість – безпосереднє пізнання психічної реальності іншого, що здійснюється шляхом моделювання у психіці дослідника психічної реальності

досліджуваного. Герменевтика з'ясовує психологічні механізми розуміння та інтерпретації вербальних та невербальних повідомлень, їх залежність від особистісних характеристик людини.

Проте, слід відмітити, що результати, отримані герменевтичним методом, навіть при використанні однієї й тієї ж інтерпретаційної схеми, залежать від типу особистості дослідника, точніше від його індивідуально-психічних особливостей. Крім того, ті чи інші інтерпретаційні схеми та прийоми будуть вироблятися, прийматися та застосовуватися дослідником тією мірою, якою вони відповідають його особистісним особливостям, звичкам, мотивам, здібностям тощо. При використанні герменевтичного методу індивідуальні відмінності суб'єктів дослідження набувають принципового значення, тому планування дослідження у психології розуміння повинно відрізнятися від планування досліджень у природничо-науковій психології. Ми можемо зробити висновок, що кожна концепція, отримана на основі цього методу, є психологічно специфічною, тобто підходить для опису психічної реальності та поведінки лише деякого психологічного типу людей.

#### **Список використаних джерел**

1. Варфоломеева В.О. Психотерапия: герменевтический контекст. Монография / В.О. Варфоломеева. – Симферополь; Бланк-экспресс, 2002. – 148 с.
2. Габитова Р.М. «Универсальная» герменевтика Фридриха Шлейєрмахера / Р.М. Габитова//Герменевтика: история и современность (критические очерки). – М., 1985. – 303 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М., 1988. – 704 с.
4. Дільтей В. Виникнення герменевтики / В. Дільтей // Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрямки. Хрестоматія. – К., 1996. – С.33-60.
5. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов. 2-е изд. / В.Н. Дружинин. – СПб.; Питер, 2008. – 320 с: ил. – (Серия «Учебник нового века»).
6. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – Самара; СамГПУ, 1998. – 188 с.
7. Квіт С. Основи герменевтики: Навч. посіб. / С. Квіт. – К., 2003. – 192 с.
8. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б. Коваленко. – К., 1999. – 184 с.
9. Коршунов А.М. Диалектика социального познания / А.М. Коршунов, В.В. Мантатов. – М., 1988. – 384 с.

10. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В.Г. Кузнецов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 192 с.
11. Одуев С.Ф. Герменевтика и описательная психология в «философии жизни» Вильгельма Дильтея / С.Ф. Одуев // Герменевтика: история и современность (критические очерки). – М.: Мысль, 1985. – 303 с. – С. 97 – 120.
12. Полани Л. Личностное знание / Л. Полани. – М.: Наука, 1985.
13. Рузавин Г.И. Проблема понимания в герменевтике / Г.И. Рузавин // Герменевтика: история и современность (критические очерки). – М.: Мысль, 1985. – 303 с. – С. 162 – 178.
14. Фогелер Я.Г. История возникновения и этапы эволюции философской герменевтики / Я.Г. Фогелер // Герменевтика: история и современность (критические очерки). – М.: Мысль, 1985. – 303 с. – С. 11 – 38.
15. Чепелева Н.В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н.В. Чепелевої. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том 2, вип. 6. – 194 с. [с.15-25].
16. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер. – СПб.: Европейский дом, 2004. – 242 с.

Marked the passage of science in our time of postmodern stage of development, the main methodological guideline which the humanitarian paradigm, and the main task of the humanities is comprehension «deep content» text. Revealed that the main means of research in the humanities is a semiotic-hermeneutic method. It is determined that its main feature is the direct knowledge of the psychic reality of another that modeling done by researchers in the psyche psychic reality investigated. Hermeneutics finds psychological mechanisms of understanding and interpretation of verbal and nonverbal messages, their dependence on the personal characteristics of the person. Possibilities and limitations in applying the hermeneutic method in psychology. The connection of the application of hermeneutics in psychology with an understanding of how mental processes. It was found essential individual differences in subjects using hermeneutic method. Shown that variations hermeneutical method is handwriting and physiognomic methods psychoanalytic interpretation, a set of projective techniques, analysis of the products. biographical method and psychological interpretation. It is concluded that each concept derived from this method is psychologically specific, is suitable for describing psychic reality and behavior are just some of the psychological type of people.

**Keywords:** hermeneutical method, psychology, understanding, interpretation, individual characteristics.

*Отримано: 12.01.2013 р.*



## **РЕФЛЕКСІЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У дослідженні встановлено професійну рефлексію як психологічний механізм професійного самоудосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності фахівця займати аналітичну позицію по відношенню до себе і професійної діяльності, одним з критеріїв сформованості якої є психологічна готовність до здійснення цієї діяльності; професійна рефлексія є необхідним компонентом психограми багатьох професій, міжособистісних стосунків, які відносяться до професійної сфери і спільної узгодженої діяльності в її межах. Доведено, що у структурі професійної діяльності рефлексія набуває системоутворюючого характеру, стаючи особистісною основою професіоналізму фахівця.

**Ключові слова:** рефлексія, педагогічна діяльність, професійна діяльність, професіоналізм, фахівець.

В исследовании установлено профессиональную рефлексию как психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, что проявляется в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности, одним из критериев сформированности которой является психологическая готовность к осуществлению этой деятельности; профессиональная рефлексия является необходимым компонентом психограмы многих профессий, межличностных отношений, которые относятся к профессиональной сфере и совместной согласованной деятельности в ее пределах. Доказано, что в структуре профессиональной деятельности рефлексия приобретает системообразующего характера, становясь личностной основой профессионализма специалиста.

**Ключевые слова:** рефлексия, педагогическая деятельность, профессиональная деятельность, профессионализм, специалист.

Деякі науковці вважають педагогічну діяльність за своєю природою рефлексивним процесом. Така характеристика педагогічної діяльності міститься в роботах М.Ю.Арутюнян, О.О.Бодальова, С.Г.Вершловського, Г.О.Ковальова, С.В.Кондратьєвої, Ю.Н.Кулюткіна, Л.А.Петровської, Г.С.Сухобської, Т.Н.Щербакової та інших [1,2].

Метою нашої статті є вивчення змісту поняття рефлексії у педагогічній діяльності, що дає підстави зробити висновок про складність, неоднозначність її у навчально-виховному процесі. Якщо розглядати педагогічний процес в контексті «суб'єкт-

суб'єктної парадигми» (О.О.Бодальов, Г.О.Балл, Г.О.Ковальов) [3], результативність впливу вчителя на учнів значно підвищується завдяки рефлексивним процесам. Ю.Н.Кулоткін вважає рефлексивне управління головним, центральним процесом професійно-педагогічної діяльності. Регулятивна функція рефлексії, її вплив на взаємини вчителя з учнями і на стиль педагогічної діяльності вивчалися Б.П.Ковальовим, С.В.Кондратьєвою. Зокрема, С.В.Кондратьєва виокремила такий тип рефлексії, що характеризується в педагогічній діяльності і спілкуванні як соціально-перцептивна рефлексія, під якою авторка розуміє переосмислення, перевірку своїх власних уявлень щодо розвитку особистості дітей. Несформованість соціально-перцептивної рефлексії С.В.Кондратьєва вважає причиною деструктивних стосунків в системі «вчитель – учень».

У працях А.А.Бізяєвої аналізуються рефлексивні процеси в свідомості і діяльності вчителя. Рефлексія розглядається авторкою як професійно важлива якість особистості, що становить основу для формування соціально-перцептивних і комунікативних здібностей педагога і обумовлює рівень його професійної самосвідомості. З метою розвитку педагогічної рефлексії А.А.Бізяєвою був розроблений спецсеминар-тренінг.

Є.М.Боброва розглядає рефлексію як психологічний механізм професійного самопізнання студентів педагогічного вузу.

Т.Н.Щербакова аналізує рефлексію як один з психологічних механізмів самоконтролю, який, у свою чергу, забезпечує особистісне зростання майбутнього вчителя.

Рефлексія в діяльності вчителя вивчалася в дослідженні В.М.Кривошеєва. Автором визначено співвідношення логічного та емоційного рівнів педагогічної рефлексії, виявлено способи і прийоми рефлексії. В цілому ж В.М.Кривошеєвим було доведено, що знання умов і особливостей функціонування рефлексії вчителів на початковій стадії адаптації до педагогічної діяльності сприяє вдосконаленню психолого-педагогічної підготовки вчителя. Також Є.В.Лушпаєвою розроблено й апробовано програму формування рефлексії у студентів-педагогів за допомогою соціально-психологічного тренінгу, який розглядається авторкою як метод організованого розвитку рефлексії в спілкуванні.

Формування професійної рефлексії, вказує Є.І.Рогов, здійснюється за трьома основними напрямками: 1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови; в ході набування відповідних професійних навиків відбувається зростання осо-

бистості за ступенями професійної майстерності, розвивається специфічна система способів виконання діяльності – формується особистісний стиль діяльності; 2) зміна особистості суб'єкта, що виявляється як в зовнішньому вигляді (моториці, мові, емоційності, формах спілкування), так і у формуванні елементів професійної свідомості (професійної уваги, перцепції, пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери), що в ширшому плані може розглядатися як становлення професійного світогляду; 3) зміна відповідних компонентів установки суб'єктів по відношенню до об'єкта діяльності. Ця зміна представлена в когнітивній сфері особистості, що відображено ступенем інформованості про об'єкт, ступенем усвідомлення його значущості; в емоційній сфері – ступенем інтересу до об'єкта, здатністю до взаємодії з ним; у практичній сфері – ступенем усвідомлення своїх реальних можливостей впливу на об'єкт. В результаті установка суб'єкта впливати на об'єкт замінюється на потребу у взаємодії, що дозволяє говорити про становлення професійної культури особистості вчителя.

За концепцією А.К.Маркової, педагогом, що має високий рівень розвитку професійної рефлексії, можна вважати такого, який:

– успішно розв'язує завдання виховання і навчання, готує для суспільства очікуваний соціальний продукт, тобто випускника з бажаними психологічними якостями (об'єктивні критерії);

– особистісно сконцентрований лише до даної професії, мотивований до здійснення професійної діяльності в ній (суб'єктивні критерії);

– досягає бажаних для суспільства результатів у розвитку особистості учнів (результативні критерії);

– використовує прийнятні в суспільстві способи, технології (процесуальні критерії);

– освоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній (нормативні критерії);

– прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвивати свою індивідуальність засобами професії (індивідуально-варіативні критерії);

– досягає вже сьогодні необхідного рівня розвитку професійних особистісних якостей, знань і умінь (змістові критерії);

– водночас має і усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, ефективно використовуючи шляхи для реалізації останнього (прогностичні критерії);

– оволодіває досвідом для постійного професійного навчання в майбутньому (критерії професійної навченості);

– в той же час збагачує досвід професії за рахунок особистісного творчого внеску (критерії творчості);

– прагне проявляти соціальну активність, обговорювати питання щодо сучасних потреб професії, шляхів досягнення успіху в ній, разом з тим шукає резерви розв'язання професійних проблем, не боїться потрапляти в умови конкурентності освітніх послуг (критерії соціальної активності);

– досягає професійної етики, прагне до збереження навіть в складних умовах честі і гідності професіонала (критерії професійної придатності);

– готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, вміє сам це робити, спокійно ставиться до участі в професійних випробовуваннях, тестуваннях (кількісні і якісні критерії).

Іншими словами, педагог з високим рівнем розвитку професійної рефлексії – це фахівець, що опанував високими рівнями професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в ході здійснення праці, здатний до внесення індивідуального творчого внеску в професію, людина, яка знайшла своє індивідуальне призначення. Професіонал – це фахівець, здатний стимулювати в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності, підвищувати престиж своєї професії в освітньому просторі.

Л.М.Лесохіна переконливо показує важливу роль розумової діяльності в розвитку професійної рефлексії педагога. В запропонованій концептуальній моделі авторка виділяє:

– педагогічне передбачення, прогнозування, що пов'язане з педагогічною інтерпретацією соціальних явищ, своєрідним перекладом суспільних цілей і завдань на мову педагогічного спілкування;

– методичне осмислення, інструментування навчально-виховних дій;

– особливість розвитку професійної рефлексії, яка пов'язана з організацією впливів, що використовують як навчально-виховні засоби, так і можливості позашкільної і позакласної діяльності, різні інформаційні та виховні впливи;

– особливість розвитку професійної рефлексії, обумовлена необхідністю аналізу досягнутого результату у співвідношенні його з певними цілями та завданнями.

Авторська схема М.В.Кузьміною описує рівні педагогічної діяльності залежно від рівня функціонування знань суб'єктів навчальної взаємодії. М.В.Кузьміна виділяє:

– репродуктивний рівень діяльності, який характеризується тим, що людина може передавати свої знання іншим;

– адаптивний рівень – передбачає не лише знання з предмета, але і знання особливостей його сприйняття та розуміння;

– рівень, локально моделюючий знання, характеризується тим, що педагог вміє не лише передавати знання і демонструвати їх аудиторії, але і конструювати їх, задалегідь розраховуючи, з яким уже вивченим матеріалом слід ці знання зіставляти, які труднощі можна очікувати в процесі сприйняття нового матеріалу, і що необхідно зробити з метою подолання цих труднощів;

– рівень діяльності як системи, що системно моделює знання (педагог, розкриваючи ту або іншу тему, враховує всю систему знань суб'єктів навчальної взаємодії);

– рівень, системно моделюючий поведінку учнів, передбачає усвідомлення школярами кінцевої мети діяльності та мотивів її реалізації;

– рівень функціонування знань як системи, що зумовлює кінцевий результат навчальної діяльності.

Існує безліч спроб систематизувати компоненти педагогічної діяльності. Її аналіз проводиться на різних рівнях. Деякі дослідники звертають увагу на особливості діяльності, інші – на компоненти, треті – на елементи. Дані структури, нерідко перетинаючись, перекривають одна одну і тому можуть оцінюватися як взаємодоповнюючі.

Цікавою є позиція О.Б.Орлова, який інтерпретує мотиваційну сферу діяльності педагога в термінах центрації. Центрація розуміється в гуманістичній психології як «особливим чином змодельована взаємодія педагога та тих, хто навчається, яка заснована на емпатії, схваленні думок та дій суб'єктів навчальної взаємодії, а також конгруентності, подібності переживань і поведінки. Центрація трактується одночасно і як результат особистісного зростання педагога та тих, хто навчається, розвитку їх спілкування, творчості, суб'єктного та особистісного зростання тощо».

На думку О.Б.Орлова, особистісна центрація педагога є «інтегральною та системоутворювальною» характеристикою діяльності педагога. При цьому вважається, що саме центрація педагога визначає такі різноманітні форми цієї діяльності, як стиль, ставлення та ін. Дослідник виокремлює сім основних центрацій:

- егоїстична (центрація на інтересах свого «Я»);
- бюрократична (центрація на інтересах адміністрації);
- конфліктна (центрація на інтересах колег);

- авторитетна (центрація на інтересах і запитах батьків учнів);
- пізнавальна (центрація на вимогах більш досконалих засобів навчання і виховання);
- альтруїстична (центрація на інтересах учнів);
- гуманістична (центрація педагога на своїх інтересах та інтересах інших людей – адміністрації, колег, батьків та ін.).

Ю.І.Машбиць, аналізуючи роль рефлексії у навчальній діяльності, виокремлює такий її вид, як «міжособистісна». Остання, на думку автора, є складним синтетичним утворенням, оскільки в її змісті мають місце як інтелектуальна, так і особистісна рефлексія. Сутність міжособистісної рефлексії обумовлюється її спрямованістю на іншу людину. В зв'язку з цим дослідник зазначає, що рефлексія «є однією з форм самосвідомості на рівні теоретичного мислення, яка орієнтована на осмислення людиною своєї діяльності та діяльності своїх партнерів, а також своєї індивідуальної свідомості, що включає не лише своє «Я», але й особистість, діяльність, свідомість партнерів по спільній діяльності» [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що розв'язання задач розвитку професійної рефлексії майбутніх педагогів розглядається через призму готовності фахівців до здійснення навчальної діяльності (Є.М.Боброва, Л.М.Мітіна, Є.В.Пир'єв, Є.С.Романова, Є.С.Тарновська, Л.В.Яковлева та ін.).

Не дивлячись на те, що і педагогічна, і суто психологічна діяльність відносяться до системи професій «людина – людина», мають загальні психолого-педагогічні механізми їх опанування та здійснення, професійна рефлексія педагога відрізняється своєю специфікою. Професія вчителя вимагає не лише розвитку здатності до емпатії, але і певних психологічних особливостей, які дозволяють педагогу успішно спілкуватися з учнями в екстремальних умовах, зокрема в умовах когнітивного дисонансу, не знижуючи ритму і якості роботи, зберігаючи рівний, хороший настрій, здатність заспокоїти учня, запевнити його в своїх здібностях та можливостях. Тому вчителю слід мати не лише спеціальну професійну підготовку до здійснення педагогічної діяльності, але і психологічну відповідність обраній професії. Професійна рефлексія вчителя грає важливу роль в процесах міжособистісного пізнання у взаємодії в системі «педагог – учень» і робить істотний вплив на характер цієї взаємодії в ситуаціях когнітивного дисонансу на уроках [5].

У структурі професійної діяльності вчителя рефлексія набуває системоутворюючого характеру, стаючи особистісною основою його професіоналізму. Зміст, структура та адекватність професійної рефлексії вчителя детермінуються ступенем усвідомлення і прийняття ним професійної ролі педагога, а також ступенем референтності по відношенню до інших людей у процесі навчальної діяльності та взаємодії. Зважаючи на це, ми вважаємо, що перспективним напрямком побудови концептуальної моделі процесу формування професійної рефлексії вчителя є аналіз формування готовності особистості до здійснення професійної діяльності.

Існують різні підходи до визначення суті готовності: з огляду на рівень розвитку здібностей (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн) та якостей особистості (К.К.Платонов, В.А.Крутецький, С.М.Либін, В.І.Ширинський), як тимчасового ситуативного стану людини (П.А.Рудик), в плані врахування ставлення особистості до інших людей (А.В.Веденов), як особливого психічного стану (М.І.Д'яченко, Л.А.Кандилович). К.К.Платонов вважає, що особистість психологічно готова до виконання певного виду діяльності за умови активізації її здібностей та якостей. А.В.Алаторцев та Г.П.Грімак розглядають психологічну готовність з огляду на стратегії і тактики поведінки людини, зміну перебігу психологічних процесів у напрямку домінування того або іншого психічного стану особистості. М.І.Д'яченко, Л.А.Кандилович та В.А.Пономаренко акцентують увагу на утворенні певних необхідних стосунків, установок, властивостей особистості, навіть майстерності, які забезпечують можливість свідомо та сумлінно розпочати, а також успішно виконати професійну діяльність. А.Ф.Шикун описує проведені експериментальні дослідження, спрямовані на розвиток вдосконалення необхідних психічних процесів, станів, якостей особистості з урахуванням особливостей певного виду діяльності. О.М.Матюшкін умовою сформованості психологічної готовності до педагогічної діяльності вважає опанування вчителем психологічними знаннями, необхідними для розв'язання професійних завдань. Таке опанування, в свою чергу, сприятиме вдосконаленню психічних якостей педагога, формуванню професійно важливих умінь і навиків, які дозволяють ефективно діяти в проблемних ситуаціях чи ситуаціях когнітивного дисонансу під час навчальних занять. С.Ф.Фірсов пов'яже процес створення готовності з формуванням психологічних механізмів і засобів здійснення професійної діяльності.



Описані підходи обумовлені як специфікою структури діяльності, так і неспівпадінням теоретичних підходів дослідників. Одні автори розглядають готовність до діяльності на особистісному рівні (Є.А.Антипов, А.В.Веденов, Г.О.Ковальов, К.К.Платонов) [3], інші – на функціональному (Н.Д.Левітов, Є.Л.Ільїн, Л.С.Нерсесян, Г.М.Гаєва) [3], з урахуванням стану психічних функцій людини; треті – на комплексному рівні із акцентуванням на мобілізаційній готовності до діяльності (Ф.Генов).

Психологічна готовність до будь-якого виду діяльності обумовлена наявністю у суб'єкта образу структури певної дії та постійної інтенції на її виконання. Готовність включає установки поведінки, знання спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у зв'язку з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату. Тому готовність до діяльності включає наступні компоненти: мотиваційний, змістовий, вольовий, які взаємодіють в процесі діяльності, обумовлюючи і доповнюючи один одного.

Отже, в науковій психолого-педагогічній літературі та експериментальних дослідженнях є різні погляди на визначення сутності психологічної готовності. Проте загальною для багатьох авторів є наступна характеристика: психологічна готовність завжди є готовністю до певного виду діяльності, а її зміст пов'язаний з особливостями цієї діяльності. Психологічна готовність спрямована на формування, розвиток і активізацію тих психічних якостей фахівця, які сприяють успішному виконанню цієї діяльності.

Визнання рефлексії як специфічної форми діяльності, спрямованої на осмислення власних дій, дозволяє розглядати професійну рефлексію через призму такого явища, як психологічна готовність до діяльності. Дослідження М.І.Дяченко, Л.А.Кандибовича [5] показують, що для виникнення стану готовності до складних видів діяльності, до яких, на наше переконання, відноситься і рефлексія, необхідними є:

1) усвідомлення вимог суспільства, колективу, власних потреб;

2) усвідомлення завдань, розв'язання яких призведе до задоволення потреб або досягнення поставленої мети;

3) осмислення й оцінка умов, в яких протікатимуть майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного у минулому з розв'язанням задач і виконанням вимог подібного роду;

4) визначення на основі досвіду й оцінки майбутніх умов діяльності, найбільш вірогідних і допоміжних способів розв'язання задач або виконання певних вимог;

5) прогнозування проявів своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань, необхідності досягнення певного результату тощо.

Отже, психологічна готовність до діяльності сприяє утворенню професійної рефлексії, яка, у свою чергу, детермінує цю готовність. Готовність забезпечує можливість особистості використовувати знання, досвід, адаптуватися до умов різних професійних ситуацій і є, як і рефлексія, вирішальною умовою швидкого пристосування до майбутньої професії і подальшого професійного самоудосконалення.

Готовність студента педагогічного ВНЗ до професійно-освітньої діяльності є складним компонентом психологічної освіти і включає:

1. Позитивне ставлення до професійної діяльності і стійкі мотиви діяльності.

2. Професійно значущі особливості психічних процесів.

3. Адекватні вимогам професійної діяльності якості особистості, необхідні знання, уміння і навички.

Під професійною готовністю розуміється інтеграційна якість особистості студента – майбутнього педагога. У структурі цієї якості є компоненти, що обумовлюють успішність здійснення професійної діяльності в цілому і забезпечують розвиток професійної рефлексії, зокрема.

Спираючись на дослідження І.М.Семенова та О.Є.Рукавішнікової [11], в процесі розвитку професійної рефлексії передбачається формування специфічних компонентів готовності:

– мотиваційного;

– змістового;

– операційного.

У зв'язку з цим теоретична модель процесу формування і розвитку професійної рефлексії майбутніх вчителів включає продуктивне розв'язання наступних алгоритмів [10]:

1) актуалізацію потреби в особистісному і професійному самопізнанні;

2) оволодіння засобами самоаналізу і прийомами рефлексії;

3) формування установок на ціннісні стосунки, що визначають гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності;

4) активне включення студента в навчальний процес з метою формування професійного досвіду;

5) формування досвіду метарефлексії в професійній діяльності;

6) формування потреби в професійному самоудосконаленні.

**Висновки.** Виходячи з проведеного аналізу досліджень з проблеми рефлексії в професійній педагогічній діяльності, встановлено професійну рефлексію як психологічний механізм професійного самоудосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності фахівця займати аналітичну позицію по відношенню до себе і професійної діяльності, одним з критеріїв сформованості якої є психологічна готовність до здійснення цієї діяльності; професійна рефлексія є необхідним компонентом психограми багатьох професій, міжособистісних стосунків, які відносяться до професійної сфери і спільної узгодженої діяльності в її межах. При цьому рефлексія оформлює і консолідує «Я-концепцію» професіонала, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а, з іншого, – підтримці її стабільності. У структурі професійної діяльності рефлексія набуває системотворюючого характеру, стаючи особистісною основою професіоналізму фахівця.

#### Список використаних джерел

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивно-самоорганизации педагога : творчество и культура мышления // Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., 1994.
2. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем / Пётр Кузьмич Анохин. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
3. Балл Г.А. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение / Г.А. Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.
4. Библер В.С. Самостоянье человека. «Предметная деятельность» в концепции Маркса и самодетерминация индивида / Владимир Соломонович Библер. – Кемерово : «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993. – 94 с.
5. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дисс. канд. психол. наук. – М., 1993. – 238 с.
6. Бодалёв А.А. Общение и формирование личности / Алексей Александрович Бодалёв // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар : Изд-во Кубанского ун-та, 1978.

7. Джемс У. Психология в беседах с учителями / Уильям Джемс; [пер. с англ. В.Н. Ивановского]. – М. : Изд.-во В. Линда, Д. Байкова, 1902.
8. Джемс У. Существует ли сознание? / Уильям Джемс // Новые идеи в философии. – СПб., 1913. – Вып. 4. – С. 152.
9. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, А.Г. Волинець та ін. / [за ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі]. – К. : УЗМН, 1997. – 136 с.
10. Общая психология : [учебн. пособие для пед. ин-тов] / [под ред. проф. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1970. – 432 с.
11. Основы педагогической психологии / [под ред. И.А. Зимней]. – М. : МГПИИЯ, 1980. – 119 с.
12. Огурцов А.П. Рефлексия в науке и обучении // Вопросы философии. – 1986. – №2. – С. 160–163.

The study found professional reflection as a psychological mechanism of professional self-perfection and self-actualization, manifested in the ability of a specialist to hold an analytical position in relation to themselves and professional activity. One of the criteria of its formation is the psychological readiness for the implementation of this activity; professional reflection is an essential component of many professions psychogramma, interpersonal relations, related to the professional field and joined coordinated activities within it. The professional readiness is established to be an integration quality of the students' personality - a future teacher, the quality structure of which includes the components determining the success of the professional activity in the whole and ensures the development of professional reflection in particular. The reflection is proved to gain a fundamental nature becoming a personal basis of the expert's professionalism.

**Keywords:** reflection, pedagogical activity, professional activity, professionalism, expert.

*Отримано: 14.12.2012 р.*

## Особливості міжособистісної взаємодії в процесі соціалізації в підлітковому віці

У статті представлено загальний огляд праць вітчизняних та зарубіжних психологів, у яких відбувається пошук можливостей соціалізації в підлітковому віці завдяки з'ясуванню умов міжособистісної взаємодії, структури процесу конструювання міжособистісного простору, механізмів взаєморозуміння та форм у традиційній та сучасній психологічній науці, наводяться емпіричні дослідження якісних показників цього феномена. Значна роль в цьому процесі належить шкільному психологу як організатору корекції поведінки школярів, їх взаємин з іншими.

**Ключові слова:** міжособистісна взаємодія, міжособистісний простір, механізми взаєморозуміння, форми взаємодії.

В статтю представлено об'єднаний огляд трудових вітчизняних та зарубіжних психологів, в яких відбувається пошук можливостей соціалізації в підлітковому віці завдяки з'ясуванню умов міжособистісної взаємодії, структури процесу конструювання міжособистісного простору, механізмів взаєморозуміння та форм у традиційній та сучасній психологічній науці, наводяться емпіричні дослідження якісних показників цього феномена. Значна роль в цьому процесі належить шкільному психологу як організатору корекції поведінки школярів, їх взаємин з іншими.

**Ключевые слова:** межличностное взаимодействие, межличностное пространство, механизмы взаимопонимания, формы взаимодействия.

**Постановка проблеми.** Однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Наше суспільство історично перебуває на тому етапі розвитку, коли взаємодія превалює у всіх сферах життя. Тому освіті варто приділити увагу розвитку і вдосконаленню інтерактивної сторони спілкування. А саме через розвиток міжособистісної взаємодії, що відображає змістовно-часову конкретність контакту, що здійснюється суб'єктом активності та впливає на активність і тривалість взаємодії, інтенсивність, ступінь і характер його нормативності, ціннісної насиченості, на форму, види індивідуальних дій, яка призводить до взаємних змін у поведінці, діяльності, відношень, установок, формуванні переконання про цінність іншої людини, моральних мотивів поведінки, акцентують увагу на конструктивному розв'язанні питань соціалізації

молоді. Саме соціалізація стимулює підлітка до освоєння нових для себе, дорослих видів та форм взаємодії, що допомагає цілісно зрозуміти внутрішнє «Я», завдяки потребі пізнати себе знайти емоційний справжній контакт і розуміння з іншими, надати можливість стверджуватися в своїх особистісних якостях, підвищити ефективність своєї діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню сутності міжособистісної взаємодії присвятили свої праці: Е.Берн, Х.Блумер, М.Обозов, М.Смелзер, В. Соснін, Ю.Хабермас, Дж.Хоманс, Я. Щепанський та інші, особливості підліткового віку розглядали А.А.Бодальов, Л.І.Божович, І.С.Булах, Г.В.Драгунова, Д. Елкінд, Д.Б.Ельконін, М.С.Коган, І.С.Кон, Л.І.Криволап, А.В.Мудрик, А.В.Толстих, М.Фельдштейн, М.Шипковецький та ін.

Аналіз наукової літератури показав, що в міжособистісній взаємодії з'ясовано сутність, закономірності та їх вплив на активність особистості. Але проблема з'ясування особливості міжособистісної взаємодії та вплив на соціалізацію в підлітковому віці сьогодні є недостатньо розробленою.

**Мета даної статті** – конкретизувати сутність поняття міжособистісна взаємодія підлітків та емпірично дослідити якісні показники становлення цього феномена.

**Виклад основного матеріалу.** Значимість міжособистісних відносин для кожної конкретної людини базується на взаємодії з іншими людьми, що виступає необхідною умовою і є способом задоволення важливих, фундаментальних потреб особистості: в самоідентичності і самоцінності, реалізація яких неможлива без підтвердження буття, усвідомлення своєї визначеності, свого «Я».

Б. Ф. Ломов у міжособистісних стосунках виділяє три рівні:

1. Макрорівень, на якому спілкування індивіда з іншими людьми розглядається як важлива сторона образу життя. На цьому рівні відбувається складна система взаємозв'язків індивіда з іншими людьми і соціальними групами, що впливає на психічний розвиток індивіда.

2. Мезарівень – змінююча сукупність цілеспрямованих логічно сформованих контактів чи ситуацій взаємодії, в яких опиняються люди в процесі життєдіяльності на конкретних часових відрізках свого життя. Цей рівень характеризується змістовними компонентами спілкування – розкривається динаміка, аналізуються засоби (вербальні, невербальні), фази, етапи, внаслідок чого здійснюється обмін уявленнями, ідеями, переживаннями.

3. Мікрорівень: елементарні одиниці спілкуванні як поєднання актів, чи трансакцій. Елементарною одиницею є взаємодія учасників спілкування, що включає не тільки дію одного із партнерів, але і пов'язане з ним сприяння чи протидія іншого [3].

**Міжособистісна взаємодія** – це сукупність зв'язків між людьми і взаємовпливів, які виникають і закріплюються в процесі їх спільної життєдіяльності; забезпечує узгодженість партнерами мети діяльності, засобів, що використовуються для досягнення мети, координацію стратегій, що ними використовуються. [1, с.424]

Необхідною умовою міжособистісної взаємодії є увага, інтерес, прийняття іншими, особливо близькими, значимими людьми.

Структура міжособистісної взаємодії включає такі необхідні елементи:

1) ролі учасників взаємодії ( набір обов'язків, що фіксують як людина повинна себе вести, фіксована позиція серед людей, відносно якої склалися нормативні уявлення);

2) набір і порядок дій (або сценарні послідовності);

3) правила і норми, що регулюють взаємодію і характер відношень учасників взаємодії.

Характеристика конкретної ситуації, в якій відбувається взаємодія, спричиняє обмеження в поведінці, почуттях, бажаннях. Разом з тим відбувається пониження ступеня свободи, що є умовою встановлення і підтримки міжособового контакту.

Міжособистісна взаємодія розглядається як процес конструювання, формування міжособистісного простору, що передбачає:

а) вибір позиції у відношенні до іншого, пристосування до позиції іншого, «перевірка на надійність»;

б) чітке визначення просторових і часових меж ситуації взаємодії, за межами яких вибрана позиція є недоречною;

в) оформлення позиції завдяки використанню вербальних і невербальних засобів комунікації[4].

Забезпечення формування міжособистісного простору відбувається за рахунок:

- взаєморозуміння;
- координації;
- узгодження намірів, інтересів сторін.

Основними механізмами взаєморозуміння в процесі міжособистісних відношень є:

**1. Ідентифікація** – розуміння іншого через уподібнення себе до партнера по спілкуванню, на основі намагання поставити себе на місце іншого з метою пізнати і зрозуміти його думки та уявлення.



**2. Рефлексія** – усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню, знання того, як інший розуміє мене, своєрідний подвоєний процес дзеркальних відображень один одного. Є своєрідним зворотнім зв'язком, що сприяє формуванню стратегії поведінки суб'єктів спілкування і корекції їх розуміння особливостей внутрішнього світу один одного.

**3. Емпатія** – здатність емоційно відгукнутися на переживання іншої людини, що виявляється в співчутті, співпереживанні, співстражданні, розуміти думки і почуття партнера по спілкуванню.

М.М. Обозов в емпатії виділяє такі рівні:

Перший рівень включає когнітивну емпатію, яка виявляється в розумінні психічного стану іншого (без зміни свого стану).

Другий рівень розглядає емоційну емпатію, що проявляється в формі не тільки розуміння стану об'єкта, але і співпереживання до нього.

Третій рівень включає когнітивні, емоційні, поведінкові компоненти, що передбачає міжособову ідентифікацію, яка є мисленевою (сприймання, розуміння), чуттєвою (співпереживання) і дієвою. Між цими рівнями існують складні ієрархічно організовані взаємозв'язки [6].

Емпатія включає процеси розуміння, що містить позитивне відношення до особистості і націлене на:

- а) прийняття особистості в цілому;
- б) власну емоційну нейтральність, відсутність оціночних суджень в сприймаючому об'єкті [8].

Різні форми емпатії та її інтенсивність притаманна як суб'єкту, так і об'єкту спілкування. Високий рівень емпатійності обумовлює емоційність, чуйність.

Починаючи з перших кроків взаємодії, під час первинного контакту, тобто на рівні сприймання, між людьми можуть виникнути специфічні емоційні взаємини, які визначають привабливість одного індивіда для іншого. Таке ставлення називається атракцією (від лат. *altraciiо* – притягування).

**Міжособистісна атракція** – це процес формування привабливості людини для того, хто сприймає і є результатом здійснення міжособистісних відношень, що вбирає в себе цілу гаму почуттів: від простої симпатії до любові.

В.М. Мясичев підкреслював, що емоційно-ціннісні і поведінкові параметри формують форми взаємодії [5, с.5].

Виділяють такі **форми міжособистісної взаємодії**: симпатія, прихильність, дружба, любов, змагання, проведення часу, опе-

рація, гра, соціальний вплив, підкорення, конфлікти, ритуальна взаємодія, що характеризуються специфічними позиціями.

Симпатія – це позитивне емоційне відношення людини до інших людей, груп людей, соціальних явищ, що виявляється в привітності, доброзичливості, ступені поваги, захоплення, схожості з партнером. Виникає на основі спільності інтересів, поглядів, моральних цінностей. Стимулює до спілкування, прояву уваги, надання допомоги.

Симпатія визначається прихильністю, проявляється у вигляді особливої установки стосовно іншої особи.

Дружба є особливою формою міжособистісної взаємодії, яка характеризується індивідуально-вибірковими стосунками, близькими відношеннями між людьми, що базуються на взаємній повазі, довірі, взаємній прив'язаності учасників спілкування, посиленням процесів афіліації, високим рівнем задоволеності міжособистісними контактами, взаємними очікуваннями позитивних почуттів.

Постійними супутниками дружби є: безбоязне спілкування з іншим на інтимній дистанції, щирість у взаєминах, відкритість почуттів, взаємний інтерес до справ іншого, активна взаємодопомога, максимальна відвертість і відкритість, демонстрація взаєморозуміння, задоволення від товариства один одного.

Дружні взаємини різняться від фрагментарних контактів тим, що людина намагається бути представленою в життєдіяльності інших значущими для себе і для них особливостями своєї індивідуальності. А поверхові стосунки можна звести до використання комунікативних засобів взаємодії з однією метою – підтримати сам процес спілкування.

Романтика, романтичні відносини – ідеалізація дійсності, мрійне споглядання [7], завдяки якому починаються любовні відносини між хлопцем і дівчиною, із-за чого їх і називають «романтичні відносини».

Любов визначається ступенем прихильності, турботи, інтимності відношень.

Почуття і дії, що їх супроводжують, задають матрицем відношень, відповідно до якої взаємодія будується.

Зміст відносин характеризують такі структурні параметри:

1. Дистанція, чи ступінь психологічної близькості партнерів, – близька, далека.
2. Валентність, або оцінка відношень, – позитивна, негативна, суперечна, байдужа.
3. Позиція партнерів – домінування, залежність, рівність.

4. Ступінь знайомства – відношення поверхового знайомства, приятельські, товариські, дружні, любовні, подружні, родинні, що виражають певну динаміку, вони зароджуються, закріплюються, досягають певної зрілості, після чого можуть поступово послабитись.

Знайомство здійснюється в залежності від соціокультурних норм суспільства. Приятельські стосунки формують готовність до подальшого розвитку міжособистісних відносин. На етапі товариських відносин відбувається зближення поглядів і надання підтримки один одному. Дружні відносини мають загальний предметний зміст – спільність інтересів, мету діяльності і т.п. Якщо двох людей багато що зв'язує, формується фактор близькості, якщо роблять по відношенню один до одного приємне – симпатія, якщо взаємно виявляють позитивні якості і визнають право за собою та іншими бути такими, як вони – повага.

В.А. Лабунська виділяє три основні координати міжособистісної взаємодії: «ступінь афіліації» (тяжіння, любов – відраза, ненависть), «домінування-підкорення», «включеність-відсутність» [2].

Такі форми взаємодії, як дружба і любов задовольняють потребу в прийнятті. Зовні схожі на проведення часу разом, але партнер в цих випадках фіксований, по відношенню до нього і виникає симпатія. Дружба включає симпатію та повагу, любов відрізняється посиленням сексуальним компонентом (це сексуальний потяг + симпатія + повага), закоханість існує в співвідношенні з сексуальним потягом та симпатією. Якості, що характерні для дружніх і любовних стосунків: взаєморозуміння, віддача, задоволення від перебування з коханим, турбота, відповідальність, інтимна довіра, саморозкриття (проголошення сокровених думок і переживань перед коханим). Ці форми взаємодії відрізняються тим, що в них обов'язково присутні скриті транзакції «Дитина-дитина», що виражають взаємне визнання та симпатію. При обговоренні різних проблем на дорослому рівні, в кожному їх слові і жесті проглядається: «Ти мені подобаєшся».

Залежно від ступеня особистісного залучення в побудову відношень виділяють три рівні взаємодії:

- соціально-рольовий (короткочасне соціально-ситуативний);
- діловий;
- інтимно-особистісний.

Соціально-рольовий рівень – характеризується виконанням певних рольових функцій, демонстрацією знань з приводу норм

соціального середовища, самоствердженням, утвердженням свого статусу.

Діловий рівень – об'єднує інтереси справи, спільну діяльність, пошук засобів підвищення ефективності співпраці.

Інтимно-особистісний рівень – відзначається задоволенням потреб в розумінні, співпереживанні, психологічній близькості, емпатією.

Виділяють такі форми міжособистісної взаємодії: симпатія, прив'язаність, дружба, любов, змагання, часопроводження, операція, «Гра», соціальний вплив, підкорення, конфлікти, ритуальна взаємодія та інш., що характеризуються специфічними позиціями.

Симпатія визначається ступенем поваги, захоплення, що сприймається подібністю з партнером.

Прихильність проявляється у вигляді особливої установки стосовно іншої особи.

Дружба характеризується індивідуально-вибірковими стосунками, близькими відношеннями між людьми, що базуються на взаємній повазі, довірі, взаємній прихильності учасників спілкування, посиленням процесів афіліації, високим рівнем задоволення міжособистісними контактами, взаємними очікуваннями позитивних почуттів.

Романтика, романтичні відносини – ідеалізація дійсності, мрійне споглядання.

Любов визначається ступенем прихильності, турботи, інтимності відношень.

Постійними супутниками дружби є безбоязке спілкування з іншим на інтимній дистанції, щирість у взаєминах, відкритість почуттів, взаємний інтерес до справ іншого, активна взаємодопомога, максимальна відвертість і відкритість, демонстрація взаєморозуміння, задоволення від товариства один одного, емпатія.

В підлітковому віці симпатія, дружба, любов є необхідною умовою задоволення важливих, фундаментальних потреб – в самоідентичності і самоцінності, реалізація яких неможлива без підтвердження буття, усвідомлення своєї визначеності, свого «Я» – тут і тепер.

На становлення цих форм взаємодії впливають: почуття індивідуальності, система переконань, що надають смисл життю, система мотивів, афіліація, схожість установок і уявлень, індивідуальні властивості, зокрема комунікативність, соціальна активність, рівень інтелекту, емпатія, ступінь взаємності, спільна діяльність, референтна група.

З'ясування міжособистісної взаємодії проводилося в ЗОШ І-ІІІ ст. №7 м.Переяслав-Хмельницького за такими методиками:

Опитувальник «Шкала любові і симпатії» (З.Рубин, модифікація Л.Я.Гозман, Ю.Е.Альошина) для визначення типу у взаємовідношеннях: любов чи симпатія, методика вивчення домінуючого компонента у взаємовідношеннях (когнітивного, емоційного, поведінкового), методика вивчення афіліації (А. Мехрабіан) – для з'ясування потреби тісного контакту взаємодії з оточуючими людьми: намагання бути прийнятими оточуючими і страх бути відторгнутими іншими, успіх взаємодії та методика вивчення суб'єктивного відчуття самотності (Д. Рассел, Л. Пелло, М.Фергюсон).

Проведене емпіричне дослідження уможливило такі висновки: основним компонентом міжособистісної взаємодії є поведінковий, на другому місці – емоційний, на третьому-когнітивний – це означає, що підлітків характеризує бажання залучатися до роботи, бути визнаним, при цьому спостерігається суперництво, амбіційність, агресивність по відношенню до суб'єктів, що протидіють здійсненню планів; намагання домінувати в колективі чи компаніях, легка фрустрація зовнішніми обставинами і життєвими труднощами.

Домінуючим мотивом взаємодії є прийняття оточуючими 76,7%, що стимулює до налагоджування добрих, емоційно – позитивних взаємовідношень з оточуючими, що проявляється в таких формах, як прив'язаність, дружба, любов, намагання співпрацювати на основі довіри, рівності, партнерства та постійно знаходитись поряд.

У підлітковому віці відношення набувають особистісного змісту, тому для більшості (55,2%) восьмикласників формою взаємодії є любов, симпатії належить 44,8%, що характеризується взаємністю, довірливістю, відкритістю до взаємодії, що базуються на взаємодопомозі, але внаслідок нерозуміння виникають несподівані життєві зміни, що призводять до самотності – це стан, коли з'являється уміння бути одному і знайти в собі точку опори, що є символом дорослішання, вихід із – під батьківської опіки, розвитку вміння своєчасно вирішувати важливі справи.

**Висновки.** Міжособистісна взаємодія є необхідною умовою соціалізації.

В підлітковому віці симпатія, дружба, любов є формами взаємодії. На становлення цих форм впливають відчуття індивідуальності, система переконань, що надають смисл життю, система мотивів, афіліація, схожість установок і уявлень, індивідуальні

властивості, зокрема комунікативність, соціальна активність, рівень інтелекту, емпатія, ступінь взаємності, спільна діяльність, референтна група. Але входить у певну групу, яка готова прийняти підлітка, зовсім не обов'язково, оскільки нерідко вони почувають себе самотніми.

Аналіз емпіричного матеріалу показав, що у восьмикласників ведучим компонентом міжособистісної взаємодії є поведінковий. Домінуючим мотивом взаємодії є домагання до прийняття оточуючими та взаємовідношення з оточуючими, що проявляється в таких формах, як прив'язаність, дружба, любов, намагання співпрацювати на основі довіри, рівності, партнерства або можливості постійно знаходитись поряд. Відношення набувають особистісного змісту. Для більшості восьмикласників формою взаємодії є любов, але внаслідок нерозуміння виникають несподівані життєві зміни, що призводять до самотності. Спостерігається намагання домінувати в колективі чи компаніях, легка фрустрація зовнішніми обставинами і життєвими труднощами.

Завдяки суперництву, амбіційності, агресивності по відношенню до суб'єктів, що протидіють здійсненню планів, завоюється визнання. Головним у розвитку міжособистісної взаємодії підлітків є не тільки подача моральних знань про те, що добре і що погано, як можна і як не можна, а й така організація життя, діяльності, ставлення один до одного, в яких підлітки набували досвіду суспільно значимої, емпатійної поведінки. Власне спільна діяльність учнів, їх взаємовпливи один на одного, які виникають і закріплюються в процесі їх спільної життєдіяльності, досягнення мети в діяльності, знаходження засобів, завдяки яким відбувається досягнення мети, координація стратегій, що ними використовуються і забезпечує узгодженість між партнерами – є умовою розвитку міжособистісної взаємодії в підлітковому віці. Значна роль в цьому процесі належить шкільному психологу як організатору корекції поведінки школярів, їх взаємин з іншими.

#### Список використаних джерел

1. Загальна психологія: підручник / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та інші] . – К.: Либідь, 2005. – 464 с.
2. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход)/ В.А. Лабунская. – Ростов: Изд-во Ростов ун-та, 1986.– С. 5-35.

3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов / Отв.ред. Ю. Забродин. – М.: Наука, 1989. – 449 с.
4. Межличностное взаимодействие: [Электронный ресурс].– Режим доступа: /http://vosпитание.babys
5. Мясичев В.Н. Психология отношений Избранные психологические труды/ В. Н. Мясичев / Под редакцией А. А. Бодалева.– Москва – Воронеж, 1995.– 356 с.
6. Обозов Н. Н. Межличностные отношения/ Н.Н.Обозов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ С.И.Ожегов/Под ред. чл.корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – 19-е изд. – М.: Рус.яз., 1987. – 750 с.
8. Соснин В.А. Как стать хозяином положения / В.А.Соснин, П.А.Лунев. – М.: издательский центр «Академия», институт психологии РАН, 1996. – 220 с.

In the article an overview of studies of national and foreign psychologists which are in search of socialization opportunities in teenager period due to identifying the conditions of interpersonal interaction, the structure of the design process of interpersonal space, the mechanisms of mutual understanding and forms in traditional and modern psychological science, qualitative empirical evidence of this phenomenon is envisaged. Recognition is proved to be gained due to rivalry, ambitiousness, aggressiveness concerning subjects who oppose to plans' realization. The top point in the development of interpersonal communication of teenagers is established to be such organization of life, activity, attitude to each other, in which teenagers would acquire an experience of socially significant emphatic behaviour. A school psychologist as an organizer of the correction of pupils' behaviour plays an important role in this process.

**Keywords:** interpersonal communication, interpersonal space, the mechanisms of mutual understanding, forms of interaction.

*Отримано: 21.12.2012 р.*



## Корекція сенсорної сфери дітей із порушеннями психофізичного розвитку

У статті розкрито корекційну спрямованість навчання та виховання, що передбачає кваліфіковане знання та врахування структури дефекту аномальної дитини, виявлення та використання її потенційних можливостей. В основу корекційної роботи вчителі намагаються покласти ідею розвитку збережених функцій, включаючи заходи медичного, фізичного, психологічного та соціального впливу на особистість учня. Корекційна допомога надається відповідно до характеру порушення.

**Ключові слова:** діти з особливими потребами, розумова відсталість, сенсорна інтеграція, баламетрика, розвиток, корекція, дизонтогенез, моторна чутливість.

В статье раскрыто коррекционную направленность обучения и воспитания, предусматривающую квалифицированные знания и учет структуры дефекта аномального ребенка, выявление и использование его потенциальных возможностей. В основу коррекционной работы учителя пытаются возложить идею развития сохранных функций, включая меры медицинского, физического, психологического и социального воздействия на личность ученика. Коррекционная помощь оказывается в соответствии с характером нарушения.

**Ключевые слова:** дети с особыми потребностями, умственная отсталость, сенсорная интеграция, баламетрика, развитие, коррекция, дизонтогенез, моторная чувствительность.

**Актуальність дослідження.** Проблеми освіти і виховання дітей турбують сьогодні все прогресивне людство. У «Конвенції про права дитини» підкреслюється: «Обов'язок держави полягає в тому, щоб допомогти хворій дитині вести повноцінне й достойне життя в суспільстві, полегшуючи її активну участь у житті». Не стоїть осторонь проблем освіти та виховання дітей з особливими потребами і Україна. Державна програма «Діти України» зобов'язує «максимально забезпечити права кожної дитини народитися здоровою, вижити й мати умови всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною».

Психологія сучасного дитинства має особливу соціальну значущість для майбутніх поколінь, визначається своїми особливостями та витоками розвитку і підтверджується численними дослідженнями (М.І.Лісіна, 1986; С.Ю. Мещеряков, 1999;

Д.Б.Ельконін,1989; D.R.Shaffer,1996). Проте нестійка економічна ситуація, особливо у великих промислових центрах, Чорнобильська трагедія призвели до масового погіршення стану здоров'я дітей на всій території України. Суттєво зросла кількість дітей, які живуть у винятково тяжких соціальних умовах, частина таких дітей узагалі опиняється «на вулиці». Зросла кількість дітей із відхиленнями психофізичного розвитку генетичного походження. Серед дітей, які приходять до школи, великий відсоток не мали змоги одержати в ранньому віці корекційно-педагогічної та медичної допомоги, тоді як більшість із них мають різноманітні порушення соматичного або психічного розвитку. У багатьох дітей наявне загальне зниження готовності до активної навчальної діяльності, працездатності, здатності до соціальних взаємовідносин, комунікації, рухової активності. Зростає кількість дітей із вадами емоційно-вольової сфери, порушенням сенсорної чутливості.

**Мета дослідження** полягає у вивченні особливостей психофізичного розвитку дитини, з'ясуванні вікових можливостей використання методики «Баламетрика» в навчальному процесі, встановленні ефективності названої методики в умовах навчального закладу, визначаючи та фіксуючи зміни у психофізичних показниках розвитку учнів.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали: концепція єдності біологічних та соціальних чинників психічного розвитку (Л.С.Виготський, Н.А.Бернштейн, П.К.Анохін та ін.), теорія еволюційно-вікової періодизації, що визначає особливу значущість раннього віку (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, В.С.Мухіна та ін.), культурно-історична концепція розвитку особистості (Л.С.Виготський), положення про цілісний, системно-комплексний та діяльнісний підхід до дослідження психічного розвитку дитини (Л.С. Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн), принцип ранньої корекції, диференційованого та індивідуального підходів, положення про психолого-педагогічну і медико-соціальну корекцію аномального розвитку (В.І.Лубовський, А.Л.Венгер, І.Г.Єременко, М.І.Лісіна, В.Г.Петрова, Є.М.Мастюкова та ін.).

**Обговорення дослідження.** Розвиток складної, багатовекторної та поліфункціональної системи психолого-педагогічної корекції ставить нові завдання перед теорією та практикою, потребує нового наукового та інформаційно-методичного забезпечення. Як професіонали, так і непрофесіонали нехтували сенсорними проблемами при оцінці порушення розвитку, не уявляючи

існування іншої сенсорної реальності, якщо їм не довелося стикнутися з нею особисто. Це вузьке сприйняття заважає реально вирішувати проблеми в своєму житті.

Аналіз наукового доробку вчених, які ґрунтовно досліджували зазначену проблему, дозволяє говорити про те, що вестибулярний апарат відповідальний за нашу рівновагу, відіграє ключову роль у всіх функціях головного мозку і стає основним організаційним інструментом у розвитку інших процесів головного мозку ще в той час, як дитина перебуває в утробі матері. Дослідники Е. Дж. Айрес, І. Джозеф, О. Богдашина та ін. встановили, що потужним фактором дизонтогенезу є порушення сенсорної інтеграції (сприймання інформації, яка одночасно надходить по декількох сенсорних каналах, і поєднання цієї інформації в єдине ціле). Люди з дисфункцією сенсорної інтеграції мають моноканальний характер сприйняття: вони виділяють з широкого спектра сенсорних сигналів окремі, афективно значущі для них подразники (колір, форму, звуки, пахощі та ін.), тому навколишнє середовище є для них хаотичним і роздрібненим [1]. Отже, сенсорна домінантність призводить до сприймання ефективно значущих стимулів та повного несприймання інших, внаслідок чого спостерігається порушення предметності, цілісності сприймання.

Розуміння терміна «сенсорна інтеграція» співзвучне з розумінням того, як функціонує мозок і вся нервова система. Д. Айрес визначає сенсорну інтеграцію, як процес, в якому настає організація вражень, що надходять до нашого організму так, аби вони могли бути використані в цільовій дії, яка закінчиться успіхом [1].

Головними принципами сенсорної інтеграції є використання органів чуття для підтримання оптимального стану збудження. Важливим її елементом є змінаоточення і задач для покращення адаптивної реакції. Також використання структур, повторень; і залучення дитини до конкретної діяльності. Для досягнення поставленої цілі – сенсорної інтеграції – ми використовуємо спеціалізовану методикку «Баламетрика». Названа методика складається з комплексу таких вправ: вправи з силіконовими мішечками Біні, які виконуються одним учнем, двома учнями у парі, або учнем та асистентом; Ціль та мішечки Біні; скакалка; вправи з відскакуючим м'ячиком; маятниковий м'ячик; палиця ВМК; вправа з кольоровими кружечками; вправа зі стрілками; гра з дерев'яними фішками; гра з метрономом та фішками; гра на здатність слідкувати за вказаним напрямком. Система «Бала-

метрики» включає в себе: точний баланс рівноваги, влучність у просторі і орієнтир в часі, ретельну оцінку сенсорної інформації за допомогою використання відкаліброваної балансуєчої дошки Белгау. Заняття за методикою «Баламетрика» впливають на пам'ять, увагу, швидкість, гнучкість, розв'язання задач, дислексію та дисграфію, розлади аутизму, синдром дефіциту уваги, психомоторні навички. Оволодіння комплексом вправ на баламетричній дошці допомагає підвищити чутливість дитини в просторі, часі та оцінці сенсорної інформації, а отже, готує її до різних видів діяльності.

Наукові дослідження вестибулярної системи суттєво змінили розуміння того, як працює людський мозок. Центривестибулярної функції пов'язані з вегетативною нервовою системою, нервами руху очей, а такожізкорю великих півкуль мозку. Тому вправи, щостимулюютьпроцеси балансу, здійснюють істотний позитивний вплив на зір, якість читання, а відтак – на загальну ефективність навчання дитини.

Команда фахівців науково-дослідного експериментального майданчика «Інтеграція та соціалізація дітей з особливими потребами в загальноосвітній заклад» ЗОШ № 20 м. Луцька, спільно з методичними об'єднаннями школи, працює над створенням відповідної технології корекційного навчання на принципах розвитку можливостей дитини. В основу корекційної роботи вчителі намагаються покласти ідею розвитку збережених функцій, включаючи заходи медичного, фізичного, психологічного та соціального впливу на особистість учня. Корекційна допомога надається відповідно до характеру порушення.

Робота викладачів і спеціалістів, які працюють в рамках експерименту, базується на пройденому спеціальному курсі навчання за програмою розробленою доктором Френком Белгау в 1998 році. Саме доктором Френком Белгау було створено й апробовано спеціальну балансувальну дошку, використання якої, за результатами ним же представлених досліджень, спричиняє негайне поліпшення всіх функцій організму. Доктор Френк Белгау в університеті Х'юстона керував лабораторією рухового і зорового сприйняття, системою навчання батьків та розробив програму навчання «Прорив», завдяки якій розлади сенсорної інтеграції піддаються корекції. В програмі розглядаються особливості розвитку нервової системи та сенсорної інтеграції, в основі якої лежить вестибулярний апарат, який розвиває та вдосконалює основні функції мозку. Систему роботи за методикою «Баламетрика» презентував доктор, спеціальний педагог Рон Сокі (США).

Вважаємо, що основними завданнями у процесі проведення корекційної роботи є допомогти дитині пізнати себе, навчити її бачити світ таким, яким його бачать інші, дати освіту, яка б відповідала її пізнавальним можливостям, адаптувати учня до соціального оточення; обрати оптимальний режим інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень. Корекція недоліків психічного й фізичного розвитку розумово відсталих школярів – це виправлення чи послаблення цих недоліків та сприяння якомога більшому наближенню розвитку дітей з особливими потребами до достатнього рівня розвитку. Корекційна спрямованість навчання та виховання передбачає кваліфіковане знання та врахування структури дефекту аномальної дитини, виявлення та використання її потенційних можливостей. При цьому велике значення має ранній початок корекційного виховання та навчання дітей.

Принцип корекційної спрямованості, зберігаючи єдність змісту, здійснюється різними шляхами, методами та в різних формах стосовно аномальних дітей різних категорій. На наш погляд, корекційний процес – це мистецтво педагогічної підтримки. У корекційній роботі розрізняють спрямованість на виправлення дефектів, спільних для всіх розумово відсталих дітей (загальна корекція) та спрямованість на виправлення дефектів, характерних для певної групи учнів (індивідуальна корекція): з поганою координацією та балансом, гіпотонією (низький м'язовий тонус), дисграфією (почерк), слабким чи повільним руховим плануванням (своєчасність, наслідування та виконання рухів), слабким та / чи повільним зорово-моторним плануванням.

На рисунку 1 представлена динаміка відчуття простору та орієнтації в просторі дітьми, як результат застосування методики «Баламетрика».

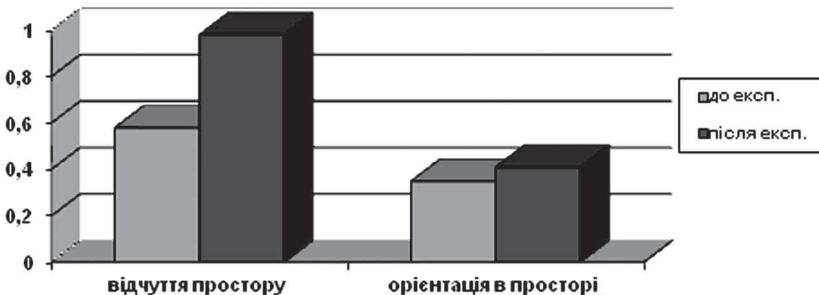


Рис. 1. Результати корекції моторної чутливості

Корекція уваги у школярів є ефективною за умови врахування змістових і процесуальних компонентів у системі «учитель – учень». Ефективність процесу корекції уваги як необхідної умови успішного засвоєння знань, умінь і навичок буде забезпечена завдяки використанню педагогічної технології шляхом формування моторної, сенсорної та інтелектуальної уваги в учнів 1-3 класів[5]. Психомоторні дії спонукають до покращення загального психофізичного стану. Система роботи над розвитком рівноваги людини допомагає покращенню її інтелектуальних можливостей. На рисунку 1 представлена динаміка уваги.



**Рис. 2. Корекція уваги за методикою «Баламетрика»**

Створення спеціальних умов навчання дітей з особливими потребами обов'язково передбачає певну своєрідність змісту, зміну темпів та термінів, перебудування методів навчання та виховання відповідно до структури основного дефекту, іншу специфічну організацію трудової підготовки, позакласної роботи, а також лікувально-профілактичну роботу. Основний дефект учнів полягає в порушенні складних форм пізнавальної діяльності, особливо мислення. Інертність мислення пов'язана з інертністю нервових процесів у корі головного мозку як однієї з головних ознак порушення розумового розвитку. Ось чому загальна корекційна робота з усіма учнями полягає у виправленні дефектів мислення, підвищенні інтелектуального рівня школярів, що дає змогу здобувати нові знання і навички на більш високому рівні.

Підвищити рівень розумового розвитку дитини, зокрема її свідомості, допомагає робота з розширення сфери позаситуаційно-пізнавального спілкування дитини, створення проблемних навчальних ситуацій, використання спеціальних дидактичних ігор-загадок, стимулювання самостійної активності дитини.

До школи щороку приходять діти, які страждають на дислексію та дисграфію. Ці діти потребують особливої уваги. Щоб

правильно будувати з ними індивідуальну роботу (насамперед логопеду), необхідно з'ясувати першопричину порушення, яке заважає дитині планомірно опанувати програму. Адже на дислексію і дисграфію страждають окремі діти з нормальним інтелектом. Слід також зазначити, що неправильне, педагогічно непрофесійне ставлення до таких дітей є основою для розвитку в них неврозів. Коли такі учні приходять у спеціально обладнаний клас з баламетрики, то, перш за все, перевіряються їхні сенсомоторні реакції за допомогою методики «Баламетрика». Система «Баламетрики» включає в себе: точний баланс рівноваги, влучність у просторі і орієнтир в часі, ретельну оцінку сенсорної інформації за допомогою використання відкаліброваної балансуєчої дошки Белгау. Адже деякі, навіть мінімальні, порушення сенсорних ділянок є перешкодою для правильної орієнтації в просторі й часі, а читання та письмо є складними видами діяльності, які вимагають точної орієнтації в просторі й часі. При порушенні сенсорних ділянок – оптичної та акустичної, у дитини виникають труднощі на письмі та в читанні. Щоб читати, дитина повинна відтворювати літерні знаки, згрупувані в часі і просторі, у певній послідовності, утворювати слова з окремих складів.

Чому дитина пише: кигна (книга), говола (голова) тощо? Дитина не спроможна згрупувати літерні знаки в просторі (у їх зоровому сприйманні) та в часі (під час вимови їх). За таких порушень дитина розпізнає окремі літери, але не може скласти з них слово.

Існують інші специфічні аспекти розумового розвитку, які мають велике значення для оволодіння письмовим та усним мовленням. Так, для того, щоб дитина своєчасно правильно і швидко навчилася читати та писати, вона має правильно говорити. У письмове мовлення, тобто в читання і письмо, переноситься усне мовлення. Як правило, недоліки усного мовлення впливають на оволодіння читанням та письмом. Розлади й труднощі в артикуляції окремих звуків часто переходять у певні труднощі в читанні та написанні відповідних літерних знаків. Неправильна чи неточна вимова слів стає причиною неправильного читання та письма. Ось чому за будь-яких труднощів в оволодінні читанням необхідно звернути увагу та спеціально дослідити стан усного мовлення, зокрема вимови. Під час спеціального навчання (робота з логопедом) необхідно докласти зусиль, перш за все, для виправлення помилок в усному мовленні з тим, щоб допомогти дитині оволодіти письмовою мовою.



Ученими доведено, що важливе значення для розвитку мови має також стан моторики. У читанні та на письмі особливо велике значення має координація рухів, починаючи від координації рухів очей, що особливо важливо для читання, і, закінчуючи координацією рухів пальців руки, що має значення для письма. Як свідчить практика, точність у читанні та письмі залежить від точності та координації рухів не тільки очей та рук, а й усього тіла. Незграбні, мляві діти, як і надміру рухливі та активні, частіше відчують труднощі в читанні та письмі, ніж прудкі та помірно рухливі діти.

Під час побудови корекційної роботи слід пам'ятати про темп розумового розвитку. В однієї дитини темпи розвитку можуть бути більш швидкими, і вона раніше досягає розумової зрілості, проте рівень її нижчий, ніж у дитини з повільнішими темпами розвитку, яка, хоч і пізніше, досягає більш високої розумової зрілості. Слід створювати ситуації, що пробуджують в учня пізнавальні інтереси, широко залучати до виховання різноманітні та спеціально організовані предметно-практичні дії з їх мовним оформленням.

**Висновки.** Комплексний характер корекційної роботи передбачає: спільну роботу з усіма педагогами, які працюють у даному класі; контакти з батьками дитини; правильне, педагогічне виважене ставлення до дитини, зокрема усунення шкідливих для дитини впливів; консультування сім'ї; психологічну освіту батьків за допомогою лекцій та інших заходів; вчасне надання логопедичної допомоги; своєчасне забезпечення дитини кваліфікованою медико-психолого-педагогічною допомогою, спрямованою на виправлення недоліків розвитку; методику виховання позитивних моральних якостей громадської активності, свідомої дисципліни; вивільнення творчого потенціалу, притаманного кожній дитині. Необхідно працювати в напрямку оздоровлення мікросоціального середовища, у якому росте дитина, з метою забезпечення подальшого її розвитку як цілісної особистості; організацію спеціального, зорієнтованого на певне відхилення у розвитку дитини, навчання.

У дітей з порушеннями розвитку у ході проведення експериментального дослідження відбувається покращення всіх властивостей уваги та показників моторної чутливості, завдяки впливу балансування на діяльність мозку. Вправи на балансувальній дошці Ф. Белгау дають можливість тренувати й покращувати увагу, моторну чутливість дітей, моторні навички та рівновагу.

#### **Список використаних джерел**

1. Джин Айрес Э. Ребенок и сенсорная интеграция / Э.Джин Айрес. – М.:Теревинф, 2010. – 268 с.

2. Єременко І.Г. Аномалії у дітей / І.Г.Єременко. – К., 1966. – С. 15-22.
3. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С.Д.Забраменная. – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.
4. Лабораторные работы по психологии умственно отсталых учащихся: [метод.рекомендации] / Сост. В.Е.Турчинская, А.Д.Чекурда. – К.: РУИЖ, 1991. – С. 5 – 18.
5. Максимова Н.Ю. Основи дитячої патопсихології / Н.Ю.Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун. – К.: Перун, 1996. – 464 с.
6. Стадненко Н.М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, Л.В. Борщевська, А.Г. Обухівська. – К : Освіта, 1998. – 144 с.
7. Пропедевтична основа формування готовності до навчання учнів допоміжної школи : [метод, рекомендації] / Укл. І.Г. Єременко. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 7 – 10.
8. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
9. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия / А.И. Селецкий. – К.: Рад.шк., 1981. – 138 с.
10. Синьова В.М. Основи дефектології / В.М. Синьова, Г.М. Кюберник. – К.: Вища шк., 1994. – 143 с.
11. Худик В.А. Диагностика детского развития: методы исследования / В.А. Худик. – К.: Освіта, 1992. – 220 с.

The article envisages the correctional orientation of education and upbringing that provides a qualified knowledge and consideration of the defect structure of an abnormal child, identification and use of its potential. The teachers try to put the idea of preserved functions in the basis of the corrective work, including means of medical, physical, psychological and social impact on a personality of a pupil. The corrective care is provided according to the nature of violation. During the experimental research the children with the violation of the development are established to get an improvement of all peculiarities of attention and indices of motor sensitiveness due to the balancing influence on the brain activity. Exercises on a balancing board of F. Belgau give an opportunity to train and improve the attention, motor sensitiveness, motor skills and balance.

**Keywords:** children with disabilities, mental retardation, sensory integration, balametryka, development, correction, dyzontohenez, motor sensitivity.

*Отримано: 21.01.2013 р.*

## **ПОТЕНЦІАЛ КОНЦЕПЦІЇ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТЕПАНА БАЛЕЯ В ОСМИСЛЕННІ ПРОБЛЕМ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядається концепція цілісної природи особистості Степана Балея. Цілісний підхід у розвитку особистості дослідник трактує як єдність та взаємодію психічних, анатомічних, фізіологічних характеристик людини. Наголошується, що особистість презентується дослідником як багатоаспектне, позбавлене узвичаєної абстрактної форми поняття, що пов'язане із реаліями життя та сутнісною природою конкретної людини. Акцентується увага, що саме з позицій розвитку та саморозвитку особистості С. Балея розглядає мету та завдання освіти. Він пропонує концептуальні засади гуманістично спрямованої педагогіки, яка враховує внутрішній потенціал і природу особистості, її здатність трансресувати.

**Ключові слова:** особистість, цілісність, психіка, освіта, трансгресія, розвиток.

В статье рассматривается концепция целостной природы личности Степана Балея. Целостный подход в развитии личности исследователь объясняет как единство и взаимодействие психических, анатомических, физиологических характеристик человека. Подчеркивается, что личность подается исследователем как многоаспектное, лишённое привычной абстрактной формы понятие, что связанное с реалиями жизни и природой конкретного человека. Акцентируется внимание на тезисе, что именно с позиций развития и саморазвития человека Степан Балея рассматривает цель и задания образования. Он предлагает концептуальные принципы гуманистически направленной педагогики, которая учитывает внутренний потенциал и природу личности, ее способность трансгрессировать.

**Ключевые слова:** личность, целостность, психика, образование, трансгрессия, развитие.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Зміни в сучасному світі пов'язані з розвитком телекомунікаційних, комп'ютерних, мультимедійних технологій тощо, що міцно увійшли у життя соціуму. Розвиток медійного середовища та пов'язана з ним інтенсивна економічна і культурна інтеграція, високий динамізм життя вимагають від людини не лише вміння адаптуватися до них, але віднайти адекватні способи самореалізації, активно творити власне життя. Людина отримує можливість для вибудовування траєкторії свого розвитку згідно реалій часу, за умови, якщо виявить здатність використати якнайповніше увесь спектр свого внутрішнього потен-

ціалу, реалізує багатогранність та унікальність власної особистості тощо. «Нам належить також зрозуміти, що будь-яка людина, навіть найбільш пересічна, в найбільш банальних ситуаціях життя, творить у собі певний великий світ. Він несе у собі свою внутрішню множинність, свої віртуальні індивідуальності, нескінченність химерних персонажів, поліекзистенцію у реальному та мрійливому, у сні та наяву, у покорі та порушеннях, у явному та таємному... в своїх потаємних печерах та у своїх бездонних глибинах», – пише Е. Морен [9, с. 52]. Усе різноманіття людського ества та його проявів сплетено, зіткано у певну єдність, цілісність, що створює людську тканину, становить світ людського буття, тобто є зв'язком між єдністю та множинністю. Така настанова потребує цілісного погляду людини на світ, розуміння, пізнання його у всій багатогранності проявів та розуміння людини як складної, багатогранної, цілісної субстанції.

Важливе місце у пошуках світоглядних орієнтирів сучасної людини належить освіті. Саме в царині освіти формується людський капітал, якість котрого визначає можливості і перспективи розвитку суспільства у майбутньому. Проте врахувати пульсацію часу людині допоможуть освітні інституції за умови, що вони озброять її не лише певним обсягом знань, але й сприятимуть розвитку умінь навчатися, вчасно відмовлятися від застарілих ідей та концепцій, приймати рішення у малопередбачуваних ситуаціях, розвиватимуть пошукові інтенції, здатність самостійно приймати рішення, бути винахідливою та творчою тощо. Перед освітою постає проблема осмислення людини як цілісної системи, що саморозвивається. Як зауважує О. Князева, навчання – це не лише передавання знань як естафетної палички від однієї людини до іншої, але створення умов, за яких стають можливими процеси творення знань тими, хто навчається, їх активна і продуктивна творчість. І далі: вчитель має навчитися бачити, що ховається за учнем, і навчитися розуміти його [8, с. 321]. Питання самотворення особистості, її саморозвитку, врахування її унікальності та індивідуальності є такими, що нині мають визначати пріоритетні напрями розвитку освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Поняття «особистість» до наукового вжитку увійшло лише наприкінці XIX століття. Його використовували у своїй фаховій літературі французькі психіатри. Однак, на початку XX століття проблема особистості та її взаємозв'язок із суспільним життям стала предметом наукових досліджень низки філософських напрямів; зокрема персоналізму, прагматизму, фі-

лософії життя, екзистенціалізму, філософії психоаналізу, герменевтики, феноменології, філософської антропології тощо. Антропологічна зорієнтованість філософської думки, згідно якої людина має власний, несумірний з природною ієрархією світ, що не детермінованим буттям чи об'єктивними законами зумовила посилення антропологічних орієнтацій в інших галузях. Також у лоні філософії було розроблено методологію гуманітарних наук, яка згодом стала основою для прикладних досліджень у царині антропології, психології, соціології, педагогіки та інших дисциплін, предметом яких є людина, її життя та діяльність.

Варто привернути увагу також до теоретичних напрацювань Інституту дослідження складних адаптивних систем в Санта-Фе, Центру трансдисциплінарних досліджень та Асоціації складного мислення, які функціонують у Франції. Дослідники цих наукових установ запропонували оригінальні теорії щодо з'ясування природи особистості як складної та цілісної. Зокрема, Е. Морен вважав, що процес пізнання складного потребує особливого складного мислення. Дослідник сформулював такі його принципи: голографічність пізнання, принцип генеруючої петлі, принцип автоекоорганізації, принцип повторного введення в процес пізнання того, хто пізнає. Вагомий внесок у розробку аспектів складного мислення також зробили Г. Бейтсон, Л. фон Берталанфі, Н. Вінер, Е. Ласло, І. Пригожин тощо. Осмислення людини як складної, цілісної системи, що саморозвивається, знайшло відображення і у працях вітчизняних дослідників: Л. Бевзенко, Л. Горбунової, І. Доброправової, І. Єршової-Бабенко, А. Євдотюк, Н. Кочубей, В. Лутая, О. Робуль, І. Предборської, В. Шевченка тощо.

Проте одним із першопрохідців у сфері дослідження цілісної природи особистості вважають Степана Балея [6, с. 50]. Різні аспекти цієї проблеми висвітлені у більшості праць науковця. Своєрідний підсумок його дослідницьких пошуків знайшов відображення у праці «Особистість», яка побачила світ у 1939 році. С. Балей розробив власну концепцію персоналогії, основні принципи якої презентував у праці «Вступ до суспільної психології».

**Формулювання цілей статті.** Степан Балей – один із небагатьох мислителів, які творили на перехіді філософії, психології, педагогіки, психіатрії тощо. До наукової спадщини дослідника належать праці з психології творчості С. Жеромського і Ю. Словацького, нариси з психології юнацького віку та розвитку дитини, психології особистості, експериментальної психології тощо. С. Балея вважають фундатором педагогічної психології, суспільної психології та психології розвитку.

Метою статті є акцентування уваги на епістемологічному потенціалі концепції цілісної особистості С. Балея в осмисленні освітніх проблем.

**Викладання основного матеріалу дослідження.** Свою наукову діяльність С. Балеї розпочав на початку ХХ століття. Це час, коли у світовій суспільній думці набувають поширення ідеї та погляди, згідно яких життя та діяльність конкретної людини є найвищою цінністю суспільства. Проблема людини, її буття, сенс і сутність – усе це викликає неабиякий інтерес як у наукових колах, так і у рефлексіях суспільної думки та зумовлює виникнення і розвиток цілої низки різноманітних філософських напрямів, які намагалися осмислити світ людини та світ навколо неї. У лоні цих гуманістичних пошуків та окреслень подальших перспектив суспільного життя зростає зацікавленість психологічними дослідженнями, власне кажучи, посилюється потреба пізнати таємниці внутрішнього світу людини. Як зазначає М. Верніков, окреслена «тенденція переходу від людини-загальника, абстрактної людини до людини конкретної, зумовлюється поширенням переконання, що саме в її індивідуальному бутті, в реальності її внутрішнього світу глибоко криється розгадка таїни, яка упродовж століть була спокусою для метафізик і онтологій» [6, с. 40]. Суспільство загалом розглядається як проекція внутрішнього світу людини, яка, творячи себе, творить і своє буття, світ навколо. У праці «Вступ до суспільної психології» дослідник проаналізував психологічні проблеми соціалізації людини. Він розглянув коло питань, що розкривають психологічні сторони поняття особистості, її становлення, її місце в соціальних середовищах, її культурне підґрунтя. У своїй концепції суспільної психології С. Балеї розкрив психологічні аспекти буття людини в соціумі. «Вихідною ідеєю і головною метою для С. Балея стало реформування суспільства на нових, достеменно гуманістичних засадах – на засадах визнання конкретної людини і її конкретного життя достеменною субстанцією суспільства і суспільного життя», – стверджує М. Верніков [6, с. 19]. Проблеми філософії, психіатрії, педагогіки, психології тощо він розглядав як певну синтетичну цілісність, яка дозволяє різнобічно пізнавати людину, враховуючи її унікальну природу.

Осердям наукових пошуків С. Балея стала проблема особистості. Проте поняття «особистість» у науковця позбавлене узвичаєної абстрактної понятійної форми, воно пов'язане із реаліями життя та сутнісною природою конкретної людини. Дослідник розглядав його як багатоаспектне, презентуючи різні підходи до його висвітлення, а саме: філософський (світоглядне осмислення

проблеми), соціологічний (аналіз людини з точки зору її значущості у суспільному житті), психологічний (розкриття внутрішньої, іманентної природи людини) тощо. С. Балей звернув увагу на їх взаємообумовленість, взаємозв'язок та взаємодію у поясненні сутності природи особистості як складної та цілісної.

Стрижневим аспектом у поясненні проблем цілісної особистості науковець вважав психіку. У дослідженні психіки С. Балей використовував два підходи: аналітичний та синтетичний. Згідно аналітичного підходу дослідник поділяв особистість на відносно прості, елементарні психічні явища. Зокрема, він виокремлював сферу почуттів, інтелекту та волі, а в кожній з них необмежену різноманітність переживань, зазначаючи, що можуть предметом окремих наукових зацікавлень. Водночас, дослідник звернув увагу на те, що таке членування психіки та психічних процесів припустиме лише у певних межах, оскільки надмірне захоплення ними зумовлює однобічність та хибність результатів. Тому аналітичний метод дає лише поштовх до пізнання особистості, виокремлюючи та піддаючи аналізу окремі структурні складові психіки людини. Кардинально інше розуміння природи людського Я, бачення людської психіки презентує синтетичний підхід. «Підкреслюючи єдність, яка панує у психіці людини і вважаючи цю рису істотною для її особистості, стаємо на синтетичну точку зору, або цілісну. Людська особистість становить цілість» – пише С. Балей [4, с. 127-128]. Одне і те ж «Я» поперемінно щось уявляє, сумує, радіє, переживає, прагне і виконує рішення. Усі ці почуття групуються навколо певних цілей та цінностей, до яких прагне та які плакає у собі особистість. Людина уявляється як певний пункт, з якого вони виходять і у який повертаються. Людське «Я» уявляється як психічна цілісність, що є органічною сутністю, котра має свою певну структуру. Дослідник стверджував, що рисами, які характеризують особистість у людині, є: внутрішня єдність при різноманітності функцій структурних елементів, підпорядкованість окремих спільній для них усіх цілості і, нарешті, динамічній характер структури [4, с.128].

С. Балей розглядав психіку під кутом онтогенетичного підходу, згідно з яким вона постає як феномен, якому притаманна внутрішня динамічна цілісність. Процес розвитку людської індивідуальності постає як процес поступальних змін психіки на різних вікових стадіях її розвитку: від раннього дитинства до юнацького віку, коли за короткий час людина переживає низку постійних якісних змін, формуючись як дорослий індивід. Дослідник акцентував увагу на стадійності процесу формування та розвитку осо-



бистості, на вікових особливостях її онтогенетичної поведінки. Такий підхід допоміг С. Балею розглянути індивідуальний розвиток психіки під кутом вікових змін у психофізичному онтогенезі, показати обумовленість психічних процесів із фізіологічними.

Принцип цілісного підходу до становлення та розвитку особистості вчений трактував через єдність і взаємодію, взаємозалежність психічних, анатомічних, фізіологічних характеристик. Усе різноманіття людського єства та його проявів, на його думку, сплетено, зіткано у певну єдність, цілісність, що створює людську тканину, становить світ людського буття, тобто є зв'язком між єдністю та множинністю. Екзистенціальна природа людини виражається та діє у комплексі і сприймається у комплексі. «В справжньому пізнанні людської душі істотними є не елементи, а «цілість», «структура». Не дасть також істотного розуміння людської психіки поєднання певних елементів в причинні ланцюги, в яких окремі ланки з'єднуються між собою механічним відношенням причини і наслідки. Психічні цілості стають для нас тоді зрозумілими, коли ми вловимо їх мету, до якої свідомо чи несвідомо вони прямують, їх «сенса», – стверджував С. Балеї [3, с. 349].

Так, суттєву роль у взаємодії конкретної особи з світом об'єктивної реальності відіграють не лише культурні, мовні, генетичні особливості індивіда, але його природа та специфіка організації тілесності, оскільки саме тілесність обумовлює параметри сприйняття людини та людиною. Особистість не позбавлена ментально-тілесних характеристик. Оскільки мисленнєві процеси відбуваються у тілі, вони тілесно обумовлені. С. Балеї тлумачив особистість як психофізичну істоту, де внутрішня психічна структура пов'язана з тілесністю найрізноманітнішими зв'язками, які взаємодіють між собою. Він висловлював переконання, що «комплекси, які складаються з подразнення і реакції, звичайно містять психічні елементи: відчуття, почуття і уявлення, зв'язок між якими можна зрозуміти тільки у рамках всього психофізичного процесу, а не тільки з механіки уявлень» [9, с. 38]. Загальною рисою психічних процесів, на його думку, є визнання тієї обставини, що послідовність психічних явищ ніколи не можна зрозуміти з механіки притаманної їм самим, оперувати чистими уявленнями неможливо без рухів, дій притаманних всьому психофізичному організму. Як приклад, дослідник аналізує ланцюг явищ, який розпочинається дотиком долоні і завершується стискуванням пальців. Цей процес містить психічні елементи, як-от: відчуття дотику через подразнення, відчуття м'язів, суглобів під час реакції [10, с. 38]. Тілесність аналізується як сфера локалізації ког-

нітивних, ментальних, психічних станів, які виявляють себе на різних рівнях тілесної організації. Неврахування та неправильна оцінка тілесності здатна привести до неповних, поверхневих та навіть хибних суджень і висновків. Тому холистичний зв'язок «психіка-тіло» має аналізуватися недурально, оскільки тіло «одухотворене», воно живе духом і завдяки йому.

Проте, складність та багатомірність особистості, полягає не лише у сукупності фізичних, фізіологічних, психологічних, ментальних, емоціональних, інтелектуальних тощо характеристик, але і у визнанні між ними очевидного та прихованого взаємозв'язку. На думку науковця, хоча психолог не вивчає досить ґрунтовно соматичного розвитку особистості, він все ж повинен брати до уваги результати досліджень у цій галузі, оскільки вони можуть пролити певне світло на розвиток психічної сфери. «Неодмінний зв'язок між фізичним і психічним розвитком, який виявляється у тому, що в основному ці обидві форми розвитку рухаються паралельно, хоча окремі випуклості і вгнуття обох ліній розвитку не співпадають між собою і виявляється, навіть, тенденція до розбіжності: в місці, де крива фізичного розвитку вигинається стрімко догори, з психічної сторони, маємо застій, і навпаки. Перехідний застій у розумовому розвитку психолог пояснює концентрацією сил організму на розвиток тілесної сторони. Так, лише узгодження обох складових психофізичного організму людини, елементу психічного і фізичного, може дати повну, зрозумілу картину її розвитку», – писав С. Балеї [3, с. 355].

Особистість ніколи не задається готовою, вона твориться протягом усього свого життя. Вона постійно еволюціонує та змінюється, впливає на оточення та зазнає змін від нього. «Особистість може бути зрозуміла лише як акт, вона протилежна пасивності, вона завжди означає творчий супротив», – стверджував М. Бердяєв [5, с. 98]. Динамічність є властивістю особистості, необхідною умовою її розвитку та життєдіяльності. «У зв'язку з цим поняттям особистість набуває другого значення – потім самовдосконалення. Особистість є вдосконаленням характеру, досягнутим тим шляхом, що дана особа пізнає свою окремість і гармонізує всі начала своєї душі, розвиває доцільно те, що може їй надати вищу цінність, та відкидає те, що стає на перешкоді», – вважав С. Балеї [3, с.343]. Долаючи вільно та усвідомлено межі свого «Я», людина повсякчас робить вибір, набуває нових якостей, характеристик, відкриває нові сенси та смисли свого буття. Вона творить світ у собі та світ навколо себе. Творчість постає як загальна антропологічна характеристика, необхідна умова

розвитку особистості. Згідно з концептуальною дихотомією Й. Фіхте «Я-не-Я», особистісне «Я» повсякчас набуває нових абрисів. Особистість – це трансцендуюча людина, яка усвідомлено та вільно долає межі власного «Я», яка не замкнена на своєму «Я».

Трансгресія – поняття, запозичене у постмодернізмі, де воно означає феномен переходу непрохідної границі, і передусім границі між можливим і неможливим. Світ можливого – це сфера відомого та узвичаєного для людини, яка, замикаючи її в своїх межах, відсікає для неї будь-яку перспективу новизни, самозміни та розвитку. Це знайомий відрізок життя людини, який лише підтримує вже відоме їй. У цьому плані трансгресія – це визнання неможливості далі залишатися в даній системі відліку та вихід за її межі, спростування існуючих і створення нових меж знання. Трансгресія розглядає суб'єктів пізнання такими, що долають межі об'єктивно сконструйованих соціальних, культурних, політичних уявлень. Новий обрій пізнання, що відкривається трансгресивним проривом, є дійсно новим у тому сенсі, що по відношенню до попереднього стану не є таким, що лінійно «впливає» з нього, тобто не є очевидним та єдино зумовленим наслідком. Навпаки, новизна у даному випадку володіє по відношенню до всього попереднього статусом і енергією заперечення. «У результаті трансгресії (подолання межі між можливим та неможливим), – зазначає І. Предборська, – виникає «погранична зона» соціокультурного досвіду особистості, в якій відбувається становлення її нової ідентичності шляхом реконструкції знань, культурно-історично орієнтованих на консервацію ієрархічних відносин в аудиторії, перевизначення попередніх границь, створення нових навчальних можливостей» [9, с. 86]. Пограниччя, на думку дослідниці, створює таке «когнітивне середовище, де знання постійно здобувається з-під контекстуальних напашувань під впливом певних атракторів, що задаються трансгресивно налаштованими суб'єктами навчального процесу» [9, с. 87]. Особистість потрапляє в пограниччя – когнітивне поле постійних інтеракцій різних культурних, соціальних, історичних кодів, що актуалізують індивідуальні компоненти у конституюванні особистості та уможливають процес перевизначення її ідентичності. У такий спосіб створюється простір свободи, у якому відбувається самотворення особистості.

Життя та розвиток людини є неможливим без взаємин з іншими людьми, тобто здійснюється у суспільній формі. У взаємодії з іншими людина розкриває свою самість, власне ество, «демонструючи» собі та іншим, якою вона є насправді. Людське буття має діалогову природу. Поза діалогом людина не існує свідомо. Позбав-

лена взаємодії з іншими людьми вона перетворюється на абстрактну уніфіковану одиницю. Світ такої людини «вмонтовується» в жорсткі ієрархічні структури, які не визнають багатоаспектність, розмаїтість, альтернативність суспільного буття, котрий «зачинається для свободи та творчості». Представники комунікативної філософії К.-О. Апель, М. Бубер, О. Больнов, С. Франк, К. Ясперс та ін. звертають увагу на ту обставину, що людина онтогенетично не починається з суб'єкт-об'єктних відносин. «Я», як щось відособлене не існує, а набуває сенсу та значення лише у комунікативному взаємозв'язку «Я-Ти». Комунікація є виразом здатності людини до співіснування, є незаперечною умовою життя. Кожний комунікативний акт, – зазначає К.-О. Апель, – *a priori* ще до реального здійснення передбачає власне комунікативність» [1, с.408].

З позицій розвитку та самотворення особистості С. Балеї розглядав мету та завдання освітніх установ. Він закликав відмовитися від абстрактно-теоретичної педагогіки, яка нівелює унікальність та індивідуальність конкретної особистості. Освіта розглядалася ним як середовище, у якому розвиваються природні задатки тих, хто навчається, відбувається їх постійне зростання. Відтак, дитинство розуміється як певна самоцінність, а не підготовчий етап до дорослого життя. Дослідник застерігав від погляду на сили дитини та її інтереси, як щось завершене та позбавлене росту. У процесі навчання дитина постійно робить відкриття, досліджує, намагаючись вирішити свої освітні проблеми в контексті існуючих соціальних реалій, тобто розкриває власний творчий потенціал, творить світ та себе у ньому. Освітня діяльність постає творчою комунікативною дією, яка пов'язана не лише з передачею відомих, але із продукуванням нових сенсів. У навчальну діяльність постійно залучаються вольові, фізичні та духовні зусилля людини, у якому суб'єкти навчальної взаємодії мають можливість найповніше реалізувати свій потенціал, морально вдосконалюватися та розвивати відповідно до вимог часу необхідні здібності, уміння та навички.

Діяльність освітніх інституцій, на його думку, повинна ґрунтуватися на позиціях природовідповідності у навчанні та вихованні. Освітній процес має орієнтуватися на потреби особистості бути «людиномірним». Сучасний освітній процес має відбуватися згідно принципу природовідповідності у навчанні і вихованні. Така педагогіка покликана слугувати саморозкриттю та самотворенню особистості, вона має піднести дитину у своїй вартості, пристосувавшись до неї. С. Балеї виокремив два основних завдання для освітніх закладів:

– учень отримує можливість пізнати глибину своєї душі і звернути увагу на особливості своєї індивідуальності, внаслідок чого у нього розвивається здатність до самоспостереження, яке є першим кроком у пізнанні себе;

– вчитель виконує функції фасилітатора в усвідомленні його здатностей і потреб [2, с. 166-167].

Турбота про конкретну людину, зацікавленість її долею, її індивідуальністю є пріоритетним завданням освіти. «Освітня система за С. Балеєм, повинна не замкнути людину у своїх межах, а створити умови для прориву у невідоме, для здійснення всіх можливих можливостей», – вважає О. Гончаренко [7, с. 62]. На відміну від соціоінтензивних настанов, які традиційно панували в поглядах на формування людини і виражали позиції соціуму на виховання як пристосування індивіда до потреб суспільства, С. Балеєм запропонував гуманістично спрямовану педагогіку, котра враховує внутрішню природу та потенціал особистості, її здатність трансгресувати тощо. Основою ідей щодо розвитку особистості є концептуальна складова – ідея самопізнання. Самопізнання має онтологічний вимір, стає не лише метою, але й засобом подальшого розгортання процесу самовибудовування людини. Саморозвиток і постійна рефлексія, що веде до самовдосконалення людини – напрям досягнення особистої гармонії і гармонії суспільства.

З позиції психології розвитку особистості С. Балеєм розглядав виховний процес. Варто зазначити, що поняття виховання він трактував досить широко, включаючи в нього такі категорії, як розвиток, навчання, педагогічний (освітній) процес. За умови врахування у навчальному процесі цілісної, складної природи людини освітній процес він пов'язував з тенденцією антропологізації знання як форми інформації для людини, відкритою людиною та рефлексуючою людиною. Освіта зосереджується на культурній трансформації особистості, а не на її соціальній адаптації. Врахування тієї обставини, що кожна людина сама по собі є генетично, фізіологічно, індивідуально неповторною, оскільки володіє лише її властивою нервовою системою, виявляє здатність по-різному реагувати на природу та дію чинників зовнішнього впливу тощо. Такий підхід допоміг науковцю вийти на якісно новий рівень розвитку знань про людину як унікальну неповторність. Особистість – це реальність, це конкретна людина, яка живе і розвивається, повсякчас набуває нових рис і характеристик, набуваючи нової гармонії із собою та світом, до якого належить.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** У сучасному динамічному, мінливому суспільстві, де

зазнав руйнації зв'язок і наступність поколінь, де минуле вже плавно не перетікає у сьогодення і не обумовлює майбутнє, освіта розглядається не лише як інституція із збереження та трансляції соціокультурного досвіду. Вона покликана виконувати не лише традиційну функцію передачі соціального досвіду, але й значною мірою випереджаючу превентивну функцію підготовки людини до життя в епоху посилення соціального динамізму. У лоні гуманістичних пошуків та окреслень подальших перспектив суспільного життя зростає зацікавленість психологічними дослідженнями, власне кажучи, посилюється потреба пізнати таємниці внутрішнього світу людини, розглянути її як певну синтетичну цілісність, пізнати її унікальність. Одним із прикладів цілісного розгляду особистості є наукова спадщина С. Балея. Дослідник розглядав особистість як реальність, якій притаманний динамізм, постійна рефлексія із світом, котрий його оточує та власним світом, тобто саморозвиток. Науковець втілював новітні досягнення у філософії та психології у практику освіти і створив власне концептуальне бачення проблем виховання та навчання, розвитку особистості.

Враховуючи ту обставину, що проблема розгляду особистості як цілісної та складної є багатоаспектною, доцільно продовжити дослідження з окресленої проблеми. Зокрема, більш детально розглянути евристичний потенціал концепції цілісної особистості С.Балея щодо саморозвитку особистості в освітньому середовищі.

#### **Список використаних джерел**

1. Апелъ К.-О. Дискурсивна етика як політична етика відповідальності у ситуації сучасного світу / К.-О. Апелъ // Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. – Лібра, 1999. – С. 395-413.
2. Балея С. Експеримент у науці психології / С. Балея // Збір. праць: у 5-ти т. і 2 кн. – Т.1. – Львів-Одеса: ІФЛІС ЛФС «Cogito», 2002. – С. 151-170.
3. Балея С. Психологія віку дозрівання / Стефан Балея // Збір. праць: у 5-ти т. і 2 кн. – Т.2. – Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – С. 316-450.
4. Балея С. Про певні властивості постаті / Стефан Балея // Збір. праць: у 5-ти т. і 2 кн. – Т.2. – Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – С. 127-128.
5. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев – М.: Изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. – 384 с.

6. Верников М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея / М. М. Верников // Збір. праць: у 5-ти т. і 2 кн. – Т. 1. – Львів-Одеса: ІФЛІС ЛФС «Cogito», 2002. – С. 19-78.
7. Гончаренко О. А. Єдність індивідуального і суспільного у філософсько-освітній концепції Степана Балея / О. А. Гончаренко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Вип. 37. – 2009. – С. 53-62.
8. Князева Е. Н. Синергетика на волне епистемологического конструктивизма / Е. Н. Князева // Самоорганизация и синергетика: материалы конференции. – М., 2006. – С.315- 337.
9. Морен Э. Метод. Природа природы / Э. Морен. – М.: Прогресс- Традиция, 2005. – 464 с.
10. Предборська І. Радикальна педагогіка в проблемному полі західної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації / І. Предборська // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол.: В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.] – К. : Пед. думка, 2011. – С. 68-93.
11. Baley S. Zarys psychology w zwiazku z rozwojem psychiki dziecka / S. Baley. – Lwow: Atlas, 1935. – 424 s.

The purpose of this article is to consider the Stepan Baley's conception about nature of the complex personality. The researcher explains this complex approach to personality developing as the unity and the combination of psychic, anatomic and physiological features of the man. The personality is stressed to be presented as a concept of multiaspected, usual abstract form which is connected with life realities and social nature of the person. The attention is paid to the position of developing and self-developing of the person and due to this Stepan Baley considers the aim and the task of education. He proposes conceptional tips of humanitarian pedagogy which observes the inner potential and the nature of the personality, his able to transgress. The accentuation of the free personality development, creating the conditions for its creative self is capable alternatives to overcome the phenomenon of alienation knowledge. Article deals with the heuristic potential of Stepan Baley's theoretical investigations, which are productive in creation of system of preventive education, which can help a person living in the world full of risqué, be successful. The article focuses on the creative potential of pedagogical transgression as such, which creates conditions for self-development and self-alignment of the individual. The dialogue in education is the desire to attract people to active learning of the world. Creativity as an integral part of personality existence allows lifting up abstract knowledge, making an educational process interesting as clear, the one to be related to a child's life experience.

**Keywords:** personality, integrity, psychic, education, transgression, development.

*Отримано: 22.01.2013 р.*



## **Особистісна культура вчителя як чинник розвитку креативності підлітка**

У статті проаналізовано особистісну культуру вчителя в професійній діяльності педагогів; охарактеризовано основні чинники розвитку креативності підлітка; обґрунтовано розвиток творчої діяльності вчителя у психологічній науці. Встановлено, що лише через спілкування можлива передача знань і засвоєння професійних знань, формування професійних вмінь і навичок, розвиток професійного світосприйняття майбутнім спеціалістом у ході навчально-виховного процесу.

**Ключові слова:** конвергентне мислення, дивергентне мислення, креативність, творча діяльність.

В статье анализируется личностная культура учителя в профессиональной деятельности педагогов; дана характеристика основным способам развития креативности подростка; обосновано развитие творческой деятельности в психологической науке. Установлено, что только через общение возможна передача знаний и усвоения профессиональных знаний, формирование профессиональных умений и навыков, развитие профессионального мировосприятия будущим специалистом в ходе учебно-воспитательного процесса.

**Ключевые слова:** конвергентное мышление, дивергентное мышление, креативность, творческая деятельность.

**Актуальність проблеми.** У науковій літературі репрезентовано велику кількість спроб дефінітувати поняття креативності. Така універсальна творча здібність особистості стала популярною після робіт одного з класиків психології творчості Дж. Гілфорда [7]. Учений наголошував на принциповій відмінності між двома типами мислення: конвергентним – спрямованим на пошук єдиного правильного рішення серед запропонованих варіантів, і дивергентним мисленням – зосередженим на генерації якомога більшого спектра можливих рішень. Властиве креативній особистості дивергентне мислення автор протиставляє конвергентному. Наразі представники нейро-лінгвістичного програмування трактують креативність як швидкість мислення. Така полярність поглядів свідчить про потребу подальшої розробки проблеми креативності.

**Метою статті** є розкриття особистісної культури вчителя як чинника розвитку креативності, яке сприяє повноцінній всебічній реа-

лізації особистісного потенціалу учня, що відображається на успішному засвоєнні навчальних дисциплін, зокрема іноземної мови.

**Завдання статті:**

1) проаналізувати особистісну культуру вчителя в професійній діяльності педагогів у психологічній літературі;

2) охарактеризувати основні чинники розвитку креативності підлітка;

3) обґрунтувати розвиток творчої діяльності вчителя у психологічній науці.

У психології творчість традиційно розглядається у двох головних аспектах – процесуальному та особистісному. У процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єкта, об'єктивної дійсності в цілому. Тому на передній план виступають, головним чином, фази, стадії, етапи та результати такого перетворення. В особистісному аспекті чільне місце займають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння і навички, характерологічні властивості, самосвідомість, емоції та почуття.

У науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес людської діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей.

Перспективними є положення В.С. Біблера щодо організації навчально-виховного процесу, який базується на особистісно-креативній основі навчання. Проект ученого «Школи діалогу культур» ґрунтується на визнанні провідної ролі спілкування становлення особистості, що виявляється у, так званій, концепції культур. У філософсько-психологічних дослідженнях В.С. Біблера та науково-прикладних розробках його однодумців запропоновано неординарну програму побудову школи XXI століття як «Школи діалогу культур». Її основною метою є здійснення переходу від ідеї «освіченої людини» до ідеї «людини культури». Предметом «Школи майбутнього», на думку авторів концепції, мають стати не готові знання, уміння, навички, чим традиційно займаються сучасні навчальні заклади, а культура їх формування та зміни, трансформації. Діалог культур передбачає поглиблене засвоєння «діалогізму» як основно-го визначення думки взагалі.

Заслуговують на увагу теоретичні висновки Я. О. Пономарьова класифікації фаз процесу творчості. Автор запропонував таку послідовність: перша фаза (свідома робота) – підготовка, друга фаза (несвідома робота) – дозрівання ідеї, третя фаза (перехід несвідомого у

свідомість) – натхнення, четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї. За його теорією, фази процесу творчості характеризуються параметрами усвідомленості і неусвідомленості процесу та результату дій і домінуванням тих чи інших рівнів психологічного механізму творчої поведінки людини. Таке тлумачення досить об'єктивно і ґрунтовно представляє творчість як результат цілісної реалізації психіки в інтеграції її свідомих і несвідомих компонентів.

Складний діалогічний характер переплетіння процесуально-го й особистісного підходів у творчості досліджував В. О. Моляко [4]. Його праці базувалися на гіпотезі про стратегічну організацію процесу творчої діяльності. Автор вважає, що існує психічна система регулювання творчої поведінки, мислення, розумової діяльності, що передбачає наявність стратегій – своєрідних особистісних утворень у вигляді програм діяльності, які включають логічні складові, інтуїтивні компоненти, прояви «ситуативної футурології», що базується як на точних, так і на розмитих даних, відчуттях, нечітких почуттях.

На матеріалі проектно-конструкторської діяльності В.О. Моляко виділяє п'ять основних стратегій – пошуку аналогів, реконструювання, комбінування, універсальних і випадкових підстановок. Специфічний сенс стратегії як психічного регулятора поведінки полягає у готовності людини до творчої діяльності. Науково-практичною цінністю відзначаються розроблені дослідником методики навчання школярів [4]. Вирішення творчих завдань включає в себе використання методів активізації творчого тренінгу «КАРУС», навчання стратегіям і використання творчих ігор, а також спеціальних умов, що створюють труднощі.

Заслугує на увагу психологічний аналіз інтелектуальної активності особистості, проведений Д.Б. Богоявленською [1]. Авторка відзначає, що, коли ми дивуємось чомусь незвичайному, неочікуваному, тоді сама ситуація стимулює наш інтелект. Можна знайти дивне і в тому, що здається звичайним, і тоді з'являються І.Ньютон та А. Ейнштейн, Л.Толстой або просто допитливі люди-новатори, без яких не можна уявити розвиток жодної галузі знання, виробництва, культури.

Інтелектуальна активність є особистісною якістю, яка не зводиться ні до загальних розумових здібностей, ні до мотиваційних факторів розумової діяльності. Ступінь інтелектуальної активності полягає у здійсненні нестимульованого зовні мислительного процесу.

За допомогою методу «креативного поля» (відомо кілька варіантів його реалізації: «циліндричні шахи», дитячий варіант

гри «морський бій» та ін.) Д.Б. Богоявленська визначила три рівні інтелектуальної активності – стимульно-продуктивний, евристичний і креативний.

Стимульно-продуктивний рівень відповідає прийняттю й продуктивному вирішенню завдань, які поставлені перед людиною, евристичний рівень – відкриттю нових закономірностей емпіричним шляхом, креативний рівень – теоретичним відкриттям. Цей рівень реалізується тоді, коли вчений ставить нову наукову проблему, будує теорію, що пояснює незрозумілі раніше факти. Запропоновані Д.Б. Богоявленською методики дають змогу виявити креативний рівень інтелектуальної активності навіть у дітей, чий знання є ще досить обмеженими. Вміння взаємодіяти з іншими людьми, вислухати, дати пораду іншому – один із основних аспектів культури педагогічної комунікації сучасного вчителя. Предметом вивчення культури педагогічної комунікації є система засобів мовлення і спілкування, якими користуються педагоги під час постановки та розв'язання педагогічних завдань.

Педагогічна діяльність реалізується через взаємодію вчителя з учнями, колегами, батьками і тому одним з головних завдань професійної підготовки майбутнього педагога повинно стати навчання його професійним стосункам на гуманних принципах.

У структурі психологічної культури майбутнього вчителя іноземної мови виділяють такі компоненти:

– когнітивний (система наукових психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особистісно-індивідуальні якості, розвинутий науковий інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості);

– рефлексивно-перцептивний (спостережливість, увага до людей, психологічна проникливість, вміння адекватно сприймати самого себе і інших людей, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації);

– афективний (чутливість до людей, розвинута емпатія, багатство і дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору);

– вольовий (асертивність, здатність протидіяти зовнішньому тиску, здатність придушити негативні емоційні впливи і сильні переживання, здатність продовжувати виконувати певну роботу при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні моральних цінностей і відстоюванні моральних принципів, надійність);

– комунікативний (вміння спілкуватись з різними людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, вміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовленева культура);

– регулятивний (адаптивність, вміння довільної саморегуляції поведінки і діяльності, володіння собою, вміння керувати своїми психічними станами і розумом, моральна саморегуляція);

– підсистема досвіду соціальної взаємодії (установки і стереотипи культурної поведінки, розвинуті вміння і навички соціальної взаємодії, соціальна активність, терпиме ставлення до людей, ввічливість, дипломатичність, добросовісність, внутрішня гідність, інтелігентність);

– ціннісно-змістовий (соціальні норми, цінності і відношення до них, цікавість до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага).

У процесі навчальної діяльності той, хто навчається, починає оволодівати мислительними засобами, які він застосовує до себе як до іншого, тобто розвивається рефлексія, «усвідомлення своїх реальних можливостей у процесі взаємодії з добре знайомими людьми і предметами». Рефлексія дозволяє піднятися самосвідомості на більш високий рівень розвитку.

Н.І. Пов'якель стверджує, що саме застосування рефлексії, яка передбачає самозвіт і самоконтроль, оцінку себе та побудову концепції себе – в ситуації, виводить саморегуляцію на вищий рівень професійного розвитку мислення.

О.П. Огурцов вважає, що рефлексія виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка. Коли особистість потрапляє в складну проблемну ситуацію, вона повинна переглянути, переосмислити і змінити зразки, схеми, еталони, шаблони своїх мислення і діяльності.

Варто відзначити, що творчий тренінг як система роботи з підлітками, спрямований на формування здатності до винахідництва. Він відрізняється від використання наявних методів активізації (стимуляції) винахідницької діяльності (брейн-стормінгу, синетики, морфологічного аналізу та багатьох інших). Творчий тренінг із винахідництва – це система спеціальних занять, де створюються сприятливі психологічні умови для реалізації суб'єктом творчого потенціалу, його розвитку й накопичення в різних формах, усвідомлення рефлексивного аналізу прийомів творчої діяльності. У системі підготовки до винахідництва передбачена активізація як усвідомлених, так і неусвідомлених, як раціональних, так і емоційних складових творчості.

Вплив на останні здійснюється шляхом стимулювання образного мислення й створення сприятливого емоційного фону.

Провідний дослідник креативності Robert Weisberg, проаналізувавши життя саме талановитих людей, взагалі розбиває «міф про генія» і стверджує, що креативність – це розумова здатність, якою володіють усі люди. На думку автора, талановиті люди досягають успіху завдяки вмінню оновлювати старі ідеї.

Структура кожної особистості містить психічні захисти, які мають властивість блокувати реалізацію креативного потенціалу у вигляді надмірної тривожності учня, особистісної або соціальної конфліктності, ригідності психіки та ін. Теорію психічних захистів започаткував у психоаналізі З. Фрейд, який виділяв такі захисні механізми психіки:

1) заперечення – відчуження неприйнятної ситуації, факту, явища;

2) витіснення – виведення за межі свідомості неприйнятного змісту;

3) раціоналізація – спосіб розумного виправдання суб'єктивних вчинків і дій, що суперечать моральним нормам і які є причиною внутрішнього неспокою. Найбільш типові прийоми раціоналізації:

– виправдання своєї нездатності щось зробити;

– виправдання зовсім небажаної дії за допомогою тих об'єктивних обставин, що склалися;

4) формування реакції – приховування суб'єктом мотиву власної поведінки за рахунок його витіснення через особливо виражений свідомий мотив поведінки протилежного типу;

5) проекція – приписування іншій людині власних проблем, негативного змісту;

6) інтелектуалізація – спроба уникнення емоційно загрозової ситуації шляхом її обговорення в абстрактних, інтелектуалізованих термінах;

7) заміщення – часткове, непряме задоволення неприйнятного мотиву морально допустимим способом [2].

Прихильники гештальтпсихології виділяють чотири захисні механізми психіки, що перешкоджають розвиткові самосвідомості і досягнення людиною психологічної зрілості.

1. Злиття – це дія ілюзії, в якій міститься відмова від відмінностей і несхожості і яка характеризується відсутністю диференціювання себе й інших, неможливістю визначити, де закінчується «Я» однієї людини і починається «Я» іншої.

2. Ретрофлексія – пов'язана з формуванням ставлення до самого себе як до стороннього об'єкта і має два види процесів:

- суб'єкт робить собі те, що він хотів би зробити іншим;
- суб'єкт робить собі самому те, що він хотів би, щоб йому зробили інші.

3. Інтроекція – це генетична і примітивна форма функціонування індивіда, яка пасивно абсорбує все те, що отримує із зовнішнього світу. Людина не робить ніякого відбору, ніякої асиміляції, некритично присвоює чужі переконання і установки, в результаті чого гальмується процес формування її особистості.

4. Проекція – проявляється в тенденції перенесення відповідальності за процеси, що відбуваються всередині «Я», на оточення. У гештальтпсихології зазвичай описують три форми проекції, що відповідають її функціям:

- дзеркальна проекція, в якій суб'єкт знаходить в образі іншого характерні риси, які він вважає своїми або хотів би їх мати;
- проекція катарсису, в якій суб'єкт приписує іншій людині або її образу свої характерні риси, від яких він відмовляється, не визнає їх власними і від яких він звільняється.
- додаткова проекція, в якій суб'єкт виявляє або приписує іншому або образу іншого характерні риси, що дозволяють йому виправдати власні.

При аналізі спілкування в структурі професійної підготовки через принцип діяльності найбільш продуктивним шляхом його реалізації є шлях, при якому учасник спілкування розглядається як цілісна особистість з притаманною їй системою діяльностей, як суб'єкт предметної діяльності, який специфічним чином поєднує її з діяльністю інших людей, вступає з іншими людьми в систему спільної діяльності – співробітництва в тій чи іншій його формі. Саме спілкування при цьому є особливою діяльністю людей, які включені у відносини співробітництва, спрямованою на створення цілісної системи їх спільної діяльності та співробітництва.

Науковці виокремлюють певні чинники, які визначають позитивну мотивацію, задоволеність від спільної дії: усвідомлення мети, досягнення успіхів у роботі, впевненість у собі, позитивна оцінка своїх можливостей, прояв інтересу до діяльності, позитивне ставлення до діяльності, позитивна оцінка групи і свого місця в ній. Викладач включає у сферу впливу і взаємовпливу студентів, робить їх співучасниками обміну інформацією, діями з метою підвищення процесу професійної підготовки як на когнітивному, так і на особистісному рівнях. Взаємодія в навчально-виховному процесі має свою специфіку, яка полягає у:

а) суб'єктності, особистісності кожного учасника навчально-ви-



ховного процесу вищої школи; б) значущій залежності результату впливу суб'єктів взаємодії один на одного від ступеня гуманізації концепції викладача; в) багаторівневій побудові системи професійної підготовки, яка зумовлює опосередкованість, віддаленість кінцевого результату від безпосередніх продуктів діяльності майбутніх спеціалістів (управлінських рішень тощо).

Л.М.Жарамушка характеризує освітні організації, наголошуючи на таких їх особливостях як цілісність, структурність, системність, функціональність. Важливим є урахування такої специфіки професійної діяльності освітніх закладів: відкритість до змін соціального середовища; адаптивність до нових підходів у суспільному розвитку, трансформація їх у новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, стратегії взаємодії між учасниками управлінського та навчально-виховного процесу, нові психологічні характеристики учасників такої взаємодії, функціонування освітніх закладів на гуманістичних засадах тощо [3].

Проаналізувавши позиції вчених стосовно категорії спілкування, ми дотримуємося точки зору, що „спілкування» як самостійна дефініція не зводиться до діяльності і може бути визначена через процес міжособистісної взаємодії, породжуваної широким спектром актуальних потреб партнерів, спрямована на задоволення цих потреб і опосередкована певними міжособистісними відносинами.

Так, спілкування розглядається як особливий вид комунікативної діяльності, яка існує самостійно на певному етапі онтогенезу. Спілкуванню як виду мовленнєвої діяльності притаманні всі елементи цієї діяльності: мотиви, дії, операції. Це той бік людської діяльності, що вказує на взаємозв'язок та взаємодію людей у процесі матеріального та духовного виробництва, спосіб реалізації соціальних відносин, який здійснюється через безпосередні та опосередковані контакти, в які особистості і групи включаються в процесі їхньої соціальної життєдіяльності.

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що:

1. Спілкування є невід'ємним аспектом існування людини, важливою передумовою формування її як соціальної істоти, взаємодії з різноманітними спільностями, а також необхідною умовою існування суспільства. У процесі спілкування відбувається інтелектуальна та емоційно-чуттєва взаємодія індивідів, досягається єдність і злагодженість їх дій, що зумовлює формування спільних настроїв і поглядів, взаєморозуміння, згуртованості й солідарності. Вони необхідні в колективній діяльності, оскільки становлять культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства.

2. Наукове вивчення проблеми спілкування показує, що спілкування в психологічній науці трактується як особливий вид діяльності; специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку; форма взаємодії суб'єктів, самостійна і незведена до діяльності категорія; процес міжособистісної взаємодії; обмін думками, почуттями і переживаннями; суттєвий аспект людської діяльності; реальність людських взаємин, що передбачає будь-які форми спільної діяльності людей; універсальна реальність буття людини, яка породжується різними формами людських відносин та ін. Очевидним є те, що діяльність людини, її спілкування з іншими – взаємопов'язані категорії та відокремлено існувати не можуть.

3. Особистість майбутнього спеціаліста у контексті спілкування реалізується на таких рівнях:

а) спілкування – взаємовплив. Становлення та розвиток особистості за таких умов є результатом психологічного впливу одного суб'єкта на іншого в процесі взаємодії, діалогу тощо;

б) спілкування – діяльність. Йдеться про реалізацію діяльній сутності спілкування, в якому особистість є його учасником, унікальною і неповторною індивідуальністю, суб'єктом діяльності;

в) спілкування – обмін інформацією. Становлення особистості відбувається в процесі реалізації її комунікативних здібностей, якостей, умінь, комунікативної програми поведінки;

г) спілкування – сприймання людьми один одного. На цьому рівні реалізуються перцептивно-рефлексивні, емоційно-емпатійні можливості особистості, виникає взаєморозуміння (непорозуміння) між учасниками спілкування;

д) спілкування – міжособистісні відносини. Йдеться про розвиток статусно-рольових та статево-рольових характеристик індивіда, прояв соціально-психологічних стереотипів його поведінки, складових певного соціально-психологічного типу [6].

4. Спілкування є інтегруючою ланкою, центральною складовою в процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів (навчально-виховний процес – спілкування – особистість майбутнього спеціаліста). Тільки через спілкування як один із різновидів людської діяльності, як обмін почуттями, переживаннями, як специфічну форму соціального зв'язку, комунікативно-сполучну роль в утвердженні і підтвердженні з боку інших, як потребу особистості можливою є передача і засвоєння професійних знань, формування професійних умінь та навичок, розвиток професійного світосприйняття майбутнього спеціаліста і поряд з цим задоволеність і ефективний розвиток глибинних сторін його

особистості; потребова-мотиваційної сфери, когнітивної, соціальної, сфери особистісного розвитку і самовдосконалення.

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що спілкування в структурі професійної підготовки майбутніх спеціалістів як психологічна проблема вивчене недостатньо. В той же час, на нашу думку, спілкування інтегруючою ланкою професійної підготовки майбутніх спеціалістів, що забезпечує успішне функціонування навчально-дидактичного, емоційно-афективного, потребова-мотиваційного особистісного розвитку та самовдосконалення блоків професійної підготовки майбутніх фахівців. Тільки через спілкування як один із різновидів діяльності, обмін почуттями, переживаннями, специфічну форму соціального зв'язку, потребу особистості, комунікативно-сполучну роль в утвердженні і підтвердженні з боку інших можлива передача знань і засвоєння професійних знань, формування професійних вмінь і навичок, розвиток професійного світосприйняття майбутнім спеціалістом у ході навчально-виховного процесу. Продуктивним є розгляд феноменології спілкування з позицій діяльності принципово соціальної і діалогічної, тобто такої, що здійснюється всіма учасниками навчально-виховного процесу стосовно спільної діяльності, яка їх об'єднує.

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 [5].

**Висновки.** Колективна робота в умовах особливого психологічного клімату, який можна створити завдяки варіативним, особистісно-креативним прийомам, обмежує конкуренцію і перетворює її в співробітництво, де кожен прагне вчинити так, щоб, виражаючи свою індивідуальність, відповідати очікуванням групи і прагнути до досягнення загальних цілей спільної діяльності. Заняття з англійської мови спрямовані на навчання підлітків розмовної іноземної мови. Але досить часто процес спілкування є ускладненим для них стереотипами рідної мови. У даному випадку виникає необхідність допомогти підлітку в налагодженні його комунікативних здібностей. Велике значення для розвитку комунікації у підлітків повинні мати взаємовідносини вчителя та учня.

**Список використаних джерел**

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост-го ун-та, 1983.
2. Кукуленко-Лук'янець І.В. Особистісно-креативний підхід у навчанні іноземної мови / І.В. Кукуленко-Лук'янець. – Черкаси, 2004.
3. 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.
4. Моляко В. А. Интеллектуальная одарённость и её выявление у детей старшего дошкольного возраста / В. А. Моляко. – К., 1993.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Академия, 1996.
6. Роджерс К. Консультирование и психотерапия / К.Роджерс. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
7. Gilford J. The nature of human intelligence / J. Gilford. – New York: McGraw-teil, 1967.

In this article the personal culture of the teacher in the professional activity of educators in the psychological literature were analyzed; the revelation of the personal culture of the teacher as the mean of the development creation which was promoted better mutual understanding and a valuable thorough realization of the pupil's personal potential which was reflected on the successful mastering of studying objects for example foreign language; the main factors of the development creation's of a teenager were characterized; the collective work in conditions of the special psychological climate which was created by virtue of variational, personal and creational ways. The collective work limited a competition and turned into a cooperation where everybody would try to do as that as expressing individuality. Everybody would try to answer for expecting of group and would try to attain successful aims of a mutual action. The factors defined a positive motivation and satisfaction from a mutual act: the realization of the aim, the attaining success in the work, self-assurance, positive mark of your possibilities, the manifestation of interest to action, the positive attitude to the action and the positive mark of group and place in its were distinguished by scientists; the development of creative activities in psychological science was proved.

**Keywords:** convergencental thinking, divergencental thinking, creation, creative activities

*Отримано: 11.02.2013 р.*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ

У статті розглядається мотивація, яка займає особливе місце в структурі особистості і є одним із основних понять, які використовуються для пояснення рушійних сил поведінки і діяльності людини, а також особливості мотивації, соціальної фрустрації, тривожності, лінії перфекціонізму в менеджерів першої ланки. Показано, що більшість керівників вищої ланки емоційно стійко реагують на труднощі, які виникають і прагнуть уникати невдачі більше, ніж досягти бажаної мети, й мають середній рівень перфекціонізму.

**Ключові слова:** мотивація, перфекціонізм, соціальна фрустраваність, тривожність, топ-менеджер.

В статье рассматривается мотивация, которая занимает особое место в структуре личности и является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека, а также особенности мотивации, социальной фрустрации, тревожности, ленности и перфекционизма у менеджеров первого звена. Показано, что большинство управленцев высшего звена эмоционально устойчиво реагируют на возникающие трудности, стремятся избежать неудачи больше, чем достичь желаемой цели, и имеют средний уровень перфекционизма.

**Ключевые слова:** мотивация, перфекционизм, социальная фрустрированность, тревожность, топ-менеджер.

Одна из ключевых проблем, которой озадачены многие предприниматели, хорошо обозначается знаменитой фразой советских времён: «Кадры решают всё!». Этот лозунг становится всё актуальнее и, главное, понятнее широким массам руководителей. Так как основной особенностью управления персоналом при переходе к рынку является возрастающая роль личности работника. Ежедневно обсуждая служебные вопросы с подчинёнными, каждый руководитель невольно задумывается об их компетентности и служебном рвении. Уровень этих двух характеристик всегда кажется недостаточным просто по факту обсуждения, во время которого выясняется, что даже талантливый подчинённый ничего не может сделать сам, без согласования с более старшим начальником. И поэтому при возникновении вакансий как-то получается, что вновь прибывший работник обычно считается перспективной кадровых работников. Ситуация, которая сло-

жила в настоящее время в нашей стране несёт как большие возможности, так и большие угрозы для каждой личности в плане устойчивости её существования. Поэтому меняется соотношение стимулов и потребностей, на которые может опереться система стимулирования. Для мотивации сотрудников компании сегодня используют как финансовые, так и нефинансовые методы вознаграждения. Однако четкой картины о соотношении отдельных аспектов мотивационной сферы сотрудников и наиболее эффективных методов управления нет. Долгое время считалось, что единственным и достаточным стимулом для побуждения работника к эффективному труду является материальное вознаграждение. Однако, учитывая нынешнюю ситуацию в Украине и рассматривая особенности экономического и функционального развития ее структур, можно прийти к выводу, что время мотивации, основанной лишь на денежном поощрении, постепенно уходит в прошлое. Поэтому так необходимо сейчас знание и совершенствование существующих теорий мотивации, и их применение на практике.

Мотивация занимает особое место в структуре личности и является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека. Термин «мотивация» образован от слова «мотив» (от лат. *movere* – двигаться). Главное в мотивации – ее неразрывная связь с потребностями человека. Человек стремится снизить напряжение, выражающееся в состоянии беспокойства и тревоги, которое возникает у него, когда он испытывает нужду (не всегда осознаваемую) в удовлетворении какой-либо потребности (биологической или социальной).

Научному изучению причин активности человека и их детерминации, положили начало еще великие мыслители древности – Аристотель, Гераклит, Демокрит, Лукреций, Платон, Сократ, упоминавшие о «нужде» как учительнице жизни.

В отечественной психологии одним из первых о мотивации заговорил И.М.Сеченов, его поддержал И.П.Павлов. Но это были теории, основанные исключительно на физиологических мотивах, т.е. на инстинктах. Разработанная И.П.Павловым теория была продолжена и развита его учениками, последователями и другими учеными. Н.А.Бернштейн – создал теорию психофизиологической уровневой регуляции движений; П.К.Анохин, предложил модель функциональной системы, и объясняющую динамику поведенческого акта Е.Н.Соколов открыл и исследовал ориентировочный рефлекс, имеющий большое значение для по-

нимания психофизиологических механизмов восприятия, внимания и мотивации, а также предложил модель концептуальной рефлекторной дуги[6].

Все психологические исследования в отечественной психологии до середины 1960-х гг. были сосредоточены исключительно на изучении познавательных процессов. Так А.Н.Леонтьев, опираясь на труды С.Л.Рубинштейна, создал теорию деятельности. Согласно его концепции, мотивационная сфера человека имеет свои источники в практической деятельности. Между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т.е. взаимного соответствия. В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит подчиняющееся объективным социальным законам развитие системы деятельностей. Мотивация человека претерпевает изменения под влиянием осуществляемой деятельности, поэтому корни деятельности как бы лежат в самой деятельности. С.Д.Максименко рассматривал мотив как потребность, а потребность как социальный атрибут всего совокупного онтологического бытия[7].

В зарубежной психологии имеется около 50 теорий мотиваций. Но первой была теория мотивации К.Левина (1926). Вслед за ней были опубликованы работы представителей гуманистической психологии А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса. Но, возможно, наиболее распространенными и содержательными теориями мотивации являются теории А.Маслоу, Д.МакКлелланда и Ф.Герцберга.

Сущность теории мотивации или иерархии потребностей А.Маслоу сводится к изучению потребностей человека. А.Маслоу считал, что предметом психологии является поведение, а не сознание человека. В основе же поведения лежат потребности человека, которые можно разделить на пять групп: физиологические потребности; потребности в безопасности и уверенности в будущем; социальные потребности; потребности в уважении, в признании окружающих и стремлении к личным достижениям; потребность самовыражения, т.е. потребность в собственном росте и в реализации своих потенциальных возможностей. Согласно этой теории руководитель, наблюдая за своими подчиненными выясняет, какие активные потребности движут каждым из них, и принимает решения по их реализации с целью повышения эффективности работы сотрудников.

Другой теорией мотивации, оказавшей влияние на ученых, занятых исследованием организаций, является теория, выдвиг-



нута Д.МакКлеландом. Он начал с исследования не того, как человек действует, а того, как он мыслит. Автор выделяет три категории человеческих мотивов: потребность в аффилиации (стремление к принадлежности); потребность во власти; потребность в успехе или достижении целей. Последняя может быть связана с несколькими потребностями в иерархии А.Маслоу; по существу это потребность делать что-либо (то, в чем индивид сравнивает себя с другими) лучше, чем делалось раньше.

Д.МакКлеланд утверждал, что руководителю, для того чтобы быть лидером, следует иметь высокую потребность во власти (т.е., по существу, заинтересованность в том, чтобы иметь сильное влияние на других) и что высокая потребность в достижении целей характерна для тех руководителей, которые предпочитают работать в одиночку. Высокая потребность в аффилиации (т.е. потребность в дружеских отношениях, близости и взаимопонимании) может в некоторых случаях приводить к неэффективности работника, вызываемой боязнью ухудшить отношения. Некоторые (В.Врум, Л.Портер, Э.Лоулер) считают, что руководитель должен подбирать работу для подчиненных, учитывая мотивацию последних. Однако для высокой эффективности система вознаграждения (или компенсации) должна быть разработана с участием вознаграждаемых и должна рассматриваться в непосредственной связи с эффективностью труда. Это подтверждает закон Йоркса-Додсона. Законов фактически два. Суть первого состоит в том, что по мере увеличения интенсивности мотивации качество деятельности изменяется по колоколообразной кривой: сначала повышается, затем, после перехода через точку наиболее высоких показателей успешности, постепенно снижается. Уровень мотивации, при котором деятельность выполняется максимально успешно, называется оптимумом мотивации. Согласно второму закону Йеркса-Додсона, чем сложнее для субъекта выполняемая деятельность, тем более низкий уровень мотивации является для нее оптимальным [5,292], т.е., слабая мотивация недостаточна для успеха, но и избыточная вредна, поскольку порождает ненужное возбуждение и беспокойство. А так как у каждого человека свой оптимальный или желательный уровень беспокойства или тревожности, то это не может не сказываться на его психоэмоциональном состоянии. Оптимальный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность, которая является существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Повышение уровня тревожности является субъективным проявлением неблагополучия

личности. Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. Ситуативно-устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты личностной тревожности отражающей предрасположенность субъекта к тревоге и она предполагает наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий диапазон ситуаций как угрожающий. Личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению[11].

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности. Поведение более тревожных людей в деятельности, направленной, на достижение успехов, имеет некоторые особенности: высокотревожные люди эмоционально острее, реагируют на сообщения о неудаче и хуже работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи. Большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче, боязнь неудачи – характерная черта высокотревожных людей и она доминирует над стремлением к достижению успеха. Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу и тогда человек вместо того, чтобы добиваться успеха, стремится избежать неудачи и, как следствие, разочарование или переживания по поводу невозможности достижения намеченных целей и удовлетворения влечений, крушения планов и надежд, т.е. фрустрация. Изучение фрустрации как отдельного психологического феномена, как в отечественной так и западной психологии, затрагивалось в свете изучения: агрессии (Доллард, Бандура и другие), стресса (Селье, Лазарус), проблем мотивации, эмоций, поведения, деятельности индивида. Но целостной теории, исследующей данный феномен, пока не создано. Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, неудача, крушение надежд, расстройство планов) – это психологическое состояние, выражающееся в характерных переживаниях и поведении, и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно воспринимаемыми как непреодолимыми) трудностями на пути к достижению цели.

Для состояния фрустрации характерны следующие признаки: наличие потребности и наличие сопротивления, при этом

сопротивление может быть внешним и внутренним, пассивным и активным [10]. Уровень фрустрации зависит от силы, интенсивности фрустратора; функционального состояния человека, попавшего во фрустрационную ситуацию; сложившихся при становлении личности устойчивых форм эмоционального реагирования на жизненные трудности. При рассмотрении понятия «социальная фрустрация» особое внимание уделяется фрустрационной толерантности, определяемой как психологическая устойчивость к фрустраторам, в основе которой лежит «способность к адекватной оценке фрустрационной ситуации и предвидение выхода из неё».

Ф.Е.Васильюк рассматривал фрустрацию как один из видов критических ситуаций, назвав их «ситуациями невозможности». В таких ситуациях личность «сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)». «Невозможность», по мнению Ф.Е.Васильюка, определяется тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате способности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности[3]. Таким образом, «внутренние и внешние условия, тип активности и специфическая жизненная необходимость» – это, по мнению Ф.Е.Васильюка, основные характеристики критических состояний, в том числе и состояния фрустрации.

Фрустрация может быть не только следствием повышенной тревожности, но и следствием перфекционизма. На уровне житейского здравого смысла перфекционизм нередко расценивается как ценное личностное качество, поскольку связано с постановкой позитивных, социально одобряемых целей. Его нередко путают с сильной мотивацией достижения и упорством в стремлении к поставленным целям. Внешне это действительно похоже на явление, но от здоровой мотивации достижения перфекционистские стремления отличаются навязчивым характером. В психологии перфекционизм представляет собой не столько достоинство, сколько серьезную личностную проблему, так как приводит к формированию заниженной самооценки, высокой тревожности и в целом негативно сказывается на мироощущении человека и результатах его деятельности. Не являясь расстройством или нарушением в буквальном смысле слова, перфекционизм в то же время выступает крайне негативным фактором, порождающим серьезные затруднения в жизни. Перфекционист обычно не ориентируется на свою внутреннюю личную оценку

результатов, у него нет его личных критериев. Есть только образ чего-то «идеального», который сложился из мнений наиболее значимых для такого человека людей. И этот собирательный образ он воспринимает как свой собственный. У перфекциониста внутренняя цель – не само дело, результат, удовольствие от процесса, а попытка избежать осуждения и/или заслужить похвалу. Естественные затруднения в достижении желаемого результата фрустрируют такого человека, порождая постоянный стресс. Неудачи переживаются крайне болезненно. Впоследствии болезненное осознание недостижимости совершенства нередко провоцирует его и вовсе отказаться от позитивных устремлений. И тогда в ход идут все возможные защитные механизмы – от прямого отрицания, избегания, до открытой агрессии [15].

Бывает, что перфекционизмом прикрывают банальную лень. Чаще всего лень – это следствие неуверенности в цели или отсутствие мотивации [15]. Есть и другое определение, лень – это стремление человека отказаться от преодоления трудностей, устойчивое нежелание совершать волевое усилие. Причинами лени могут быть: переутомление; несоответствие нашего «должен» нашему «хочу»; интуитивное ощущение ненужности выполняемой в данный момент задачи [14]. Выделяют четыре подхода к лени: отрицательный, положительный (защитный механизм), как к болезни и как к мифу.

Исторически лень рассматривалась как зло, а в последующие столетия – как отрицательная черта характера. Одни считают, что это недостаток, с которым нужно бороться, другие рассматривают лень как незначительную слабость, которую время от времени можно себе позволить. В современном мире известно представление о лени, как двигателе прогресса, без нее не было бы никаких открытий. Лень, проявляемая в некоторые моменты жизни, по мнению Е.П.Ильина [11], необходима для отдыха, т.е. лень является защитной реакцией организма, когда человек много работает, – организм сам начинает отказываться от работы (наблюдается у трудолюбивых). М.Берендеева [2] указывает и другую причину появления лени: когда на человека оказывается сильное давление (со стороны родителей, начальства), подавляющее его волю, желание, – тогда лень является защитой от психотравмирующих факторов.

Однако существует и такая точка зрения, что лень – это миф. Мел Левин [8] утверждал, что человеку не присуще такое качество, как лень. Те, кого называют лентяями, страдают от дисфункции нейроразвития, такими как нарушение памяти,

речи, внимания, моторики. Он выделяет восемь общих форм нарушения нейроразвития, которые отрицательно сказываются на активности человека: языковые дисфункции, дезорганизованность, недостаточный уровень умственной энергии, чрезмерная общительность, слабость управления продуктивной деятельностью, недостаточное развитие памяти, неэффективность моторных действий, недостаточные способности восприятия и генерирования идей. Кроме того, М.Левин отмечает роль родителей и педагогов, которые должны приучать детей к постоянному труду.

По некоторым данным лень выступает как ситуативное проявление и как постоянное проявление, характеризующее наличие ее как личностное качество. Ситуативное проявление лени определяется: отсутствием настроения; скукой; усталостью; болезнью; сонливостью; голодом; неинтересным, бессмысленным, неопределенным или трудным делом; перегрузками; внешним давлением; недостатком возможностей.

Причиной лени как личностного качества обычно считается неправильное воспитание, когда у ребенка вырабатывается потребительское отношение, когда на ребенка возлагаются непосильные обязанности и когда цель ребенку неясна.

Однако, как уже говорилось выше, лень может быть обусловлена дисфункциями в развитии психических процессов, т.е. не только внешними, социальными факторами, но и внутренними биологическими факторами.

Исследования показывают [2], что для ленивых по сравнению с неленивыми более характерны следующие тенденции: низкая самооценка настойчивости; выраженное стремление к избеганию неудачи; низкая саморегуляция в деятельности; слабая нервная система; преобладание торможения по внутреннему балансу (последняя типологическая особенность свидетельствует о слабо выраженной потребности в активности); более низкая мотивация успеха.

С целью изучения личностных черт, таких как: фрустрированность, тревожность, перфекционизм, лень и измерение мотивации достижения, влияющих на успешность руководителей высшего звена нами было проведено исследование среди топ-менеджеров, управляющих и директоров в возрасте от 34 до 59 лет города Одессы. Мы использовали следующие методики: методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И.Вассермана в модификации В.В.Бойко, методика самооценки лени Д.А.Богдановой и С.Т.Посохиной, личностная шкала

проявления тревоги Дж.Тейлора, адаптация Т.А.Немчинова, измерение мотивации достижения А.Мехрабиана, опросник П.А.Шулера (1994), шкала перфекционизма (Jenkins-Friedman, Bransky-Murphy, 1986).

Исходя из результатов исследования, мы можем резюмировать, что у 70% руководителей первого звена уровень социальной фрустрации очень низкий, у 13% он отсутствует и у 17% управленцев уровень социальной фрустрации пониженный. Таким образом, управленцы высшего звена практически не испытывают фрустрацию, т.е. эмоционально устойчиво реагируют на жизненные трудности.

Результаты исследования на выявление личностной тревожности показали, что большинство руководителей (75%) обладают средним уровнем тревожности с тенденцией к низкому и 25% имеют средний уровень тревожности с тенденцией к высокому. В результате нашего исследования мы не обнаружили руководителей ни с очень высоким, ни с низким уровнями тревожности (рис 1).



**Рис. 1. Личностная тревожность у руководителей**

Исследования самооценки лени показали, что 8% считают себя трудоголиками, 67% считают, что они трудолюбивы, 13% респондентов – менее трудолюбивыми и по 4% приходится на менее ленивых, ленивых и очень ленивых(рис.2).

Исходя из результатов теста мы можем сказать, что большинство управленцев считают себя трудолюбивыми людьми, но не трудоголиками.



Рис. 2. Самооценка лени руководителей первого звена

Исследуя мотивацию достижения по тесту А.Мехрабиана мы выявили, что у всех руководителей представлена тенденция избегания неудач.

Результаты исследования перфекционизма по опроснику П.А.Шулера продемонстрировали, что среди руководителей высшего звена черта выраженного перфекционизма составляет 12%, но и не перфекционистов среди управленцев тоже 12%, т.е. основная масса управленцев имеет средний уровень перфекционизма (рис.3).

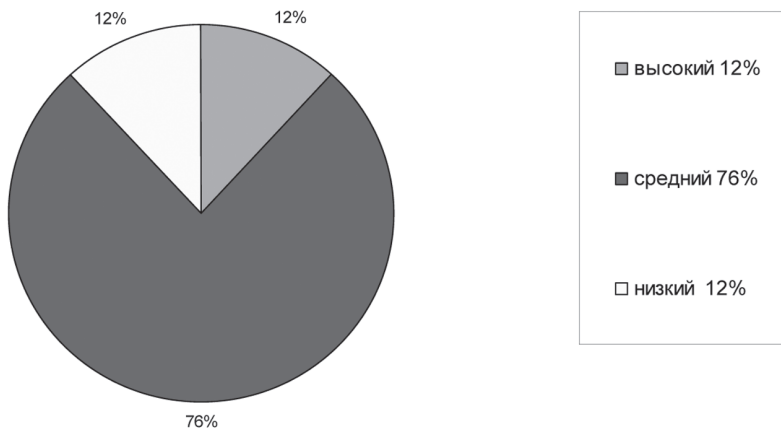
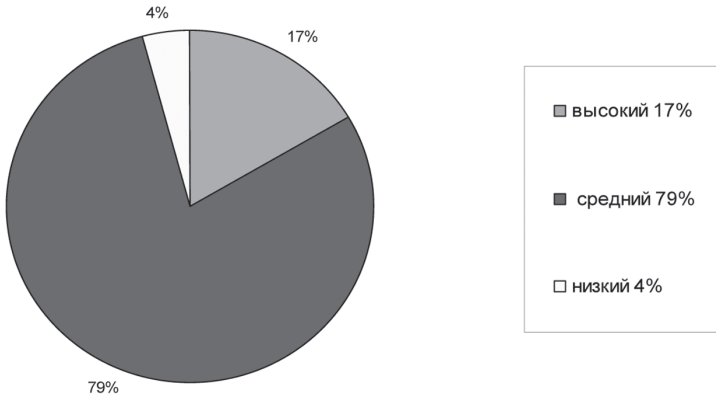


Рис. 3. Выраженность перфекционизма у руководителей



Но это недостаточно согласуется с нашим исследованием по шкале перфекционизма (Jenkins-Friedman, Bransky-Murphy), т.к. мы выявили, что поведение, препятствующее достижению цели, что свойственно для перфекционистов, характерно для 17% респондентов и только для 4% испытуемых свойственно поведение способствующее достижению цели, что характерно для неперфекционистов (рис.4).



**Рис. 4. Выраженность перфекционизма по шкале перфекционизма**

Согласно результатам нашего исследования мы можем сделать вывод, что большинство управленцев высшего звена эмоционально устойчиво реагируют на возникающие трудности, стремятся избегать неудачи больше, чем достичь желаемой цели и имеют средний уровень перфекционизма.

#### Список использованных источников

1. Бек А. Когнитивная терапия: полное руководство / А. Бек, С. Джудит; Пер.с англ. – М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2006. – 400 с.: ил. – Парал.тит.англ.
2. Берендеева М. Как успевать все. Пособие по управлению временем / М. Берендеева. – Москва: Книжкин Дом; Эксмо, 2004. – С. 160.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М., 1984.
4. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П.Ильин. – М.: Питер, 2011.
5. Краткий психологический словарь / Под.ред.: Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.

6. Маклаков А. Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2001.
7. Проблеми сучасної психології. – 2011. – №11. – С. 3-11.
8. Мел Левин. Лень – это миф. Развейте его! / Левин Мел. – Москва: Изд: АСТ, Транзиткнига, 2006 г. – 352 стр.
9. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х.Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – С. 305.
10. Пушкина Т.П. Медицинская психология (методические указания) / Т.П. Пушкина. – Новосибирск, 1996.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Электронный ресурс: <http://ayp.ru/library/tolerantnost-i-psikhicheskoe-zdorove/4282>
13. Электронный ресурс:[http://econbook.kemsu.ru/UMK\\_Aparina/5.html](http://econbook.kemsu.ru/UMK_Aparina/5.html)
14. Электронный ресурс:<http://ru.wikipedia.org/wiki/%CB%E5%ED%FC>
15. Электронный ресурс:[http://slovarionline.ru/bolshaya\\_psihologicheskaya\\_entsiklopediya/](http://slovarionline.ru/bolshaya_psihologicheskaya_entsiklopediya/)
16. Электронный ресурс:<http://www.litlikbez.com/nauchno-fizicheskogo-i-mira-dukhnogo.html>.

The effect of motivation on the activity of the leaders was examined. The historical aspect of the study of human activity was scrutinized. The views of domestic and foreign scientists on the issue of motivation were studied. The link between motivation and anxiety are human, and the optimal level of anxiety was revealed. Links were theoretically noticed between: anxiety and frustration and its various aspects were reviewed; the frustration and perfectionism, the notion of perfectionism was examined as a personal quality and as personal problem as well; perfectionism and laziness, also the attitude to laziness in the historical aspect was discussed. The attitude to laziness from the point of view of the dysfunction of the development of mental processes and social factors was described. Were examined the peculiarities of motivation, social frustration, anxiety, industry and perfectionism with the top-managers, managers and directors at the age from 34 to 59 years in Odessa. It is shown, that the majority of top-managers react to the arising difficulties emotionally stably, trying to avoid the failure more than achieve the desired goal and have an average level of perfectionism.

**Keywords:** motivation, perfectionism, social frustration, anxiety, and a top manager.

*Отримано: 21.01.2013 р.*

## **КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ КРИМІНАЛЬНИХ АНАЛІТИКІВ ОПЕРАТИВНО- РОЗШУКОВИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

У статті проведено теоретичний аналіз сутності креативності та значення креативного мислення у професійній діяльності кримінальних аналітиків оперативно-розшукових підрозділів, його місця в системі професійно важливих якостей даної категорії оперативних працівників. Розглянуто залежність креативного мислення та його психологічних механізмів від суб'єктивних якостей кримінального аналітика та пріоритетні характеристики креативного потенціалу кримінальних аналітиків, реалізація якого обумовлює успішність виконання ними задач в галузі оперативного та стратегічного кримінального аналізу.

**Ключові слова:** креативність, креативне мислення, креативний потенціал, професійна діяльність, професійно важливі якості, кримінальний аналітик.

В статье проведен теоретический анализ сущности креативности и значения креативного мышления у профессиональной деятельности криминальных аналитиков оперативно-розыскных подразделений, его места в системе профессионально важных качеств данной категории оперативных работников. Рассмотрена зависимость креативного мышления и его психологических механизмов от субъективных качеств криминального аналитика и приоритетные характеристики креативного потенциала криминальных аналитиков, реализация которого обуславливает успешность выполнения ими задач в области оперативного и стратегического криминального анализа.

**Ключевые слова:** креативность, креативное мышление, креативный потенциал, профессиональная деятельность, профессионально важные качества, криминальный аналитик.

**Актуальність.** У процесі виконання професійних функцій оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України велику роль відіграє нестандартний, творчий підхід, особливо там, де використання сталих схем і стандартних розумових операцій не забезпечує досягнення успіху з огляду на специфіку проведення окремих оперативно-розшукових заходів.

Саме тому прояви креативності є однією з найважливіших складових професійної діяльності кримінального аналітика. Необхідність цієї складової зумовлена тим, що професійна діяльність кримінального аналітика проходить не лише у звичайних умовах, а в екстремальних, де виконання завдань оперативно-розшукових підрозділів вимагає варіативних підходів до аналізу.

Затребуваним сьогодні залишається інтелектуально розвинутий кримінальний аналітик, який вміє працювати та навчатись, гнучко адаптуватись до динамічної оперативної обстановки, здатний застосовувати отримані знання на практиці, шукати шляхи раціонального та нестандартного розв'язання завдань по оперативно-розшуковим справам. В психологічних дослідженнях особливе місце займають ідеї, спрямовані на розвиток креативного мислення, яке має визначальний вплив на успішність процесу створення, вирішення та аналізу творчих завдань.

**Попередні дослідження.** Креативне мислення та креативний потенціал активно досліджували вітчизняні та зарубіжні психологи: Б. Г. Ананьєв, Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлінській, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. М. Дружинін, О. М. Леонтєв, Я. О. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров, Ф. Барон, Е. Боно, Дж. Брунер, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, К. Дункер, А. Маслоу, С. Меднік, В. О. Моляко, Ж. Піаже, Н. І. Пов'якель, Дж. Рензулі, К. Роджерс, Р. Стернберг, Е. П. Торренс та ін.

У структурі особистості багато дослідників визначають креативне мислення як професійно важливу складову та критерій професіоналізму (Е. Боно, Дж. Гілфорд, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, А. Маслоу, О. М. Матюшкін, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов, Н. В. Чепелева та ін.).

Саме тому **мета** статті полягає у проведенні аналізу щодо місця креативного мислення та суб'єктивних особливостей кримінальних аналітиків ДПСУ в системі їх професійно важливих якостей.

**Результати дослідження.** Важливим компонентом у структурі особистості кримінального аналітика виступають професійно важливі якості. Професійно важливі (необхідні) якості – це сукупність психологічних якостей особистості, низка фізіологічних характеристик, які визначають успішність реальної діяльності.

В процесі ускладнення діяльності й удосконалення в професії ускладнюються й змінюються функціональні зв'язки і удосконалюються професійно важливі якості. Е. А. Клімов говорить про професійно цінні якості: «всі люди відрізняються один від

одного за своїми особистими якостями. Серед них є такі, які називають професійно цінними». На його думку, основні «професійно цінні якості» формуються тільки в процесі діяльності і в ній удосконалюються [4].

Відповідаючи на питання щодо переліку якостей, які можуть виступати в ролі професійно важливих якостей, Е. А. Клімов пише: «Професіоналізм ми будемо розуміти не як просто якийсь вищий рівень знань, умінь і результатів людини в даній області діяльності, а як певну системну організацію свідомості, психіки людини ...» [4].

Система професійно важливих якостей кримінальних аналітиків складається як із природних задатків, так і професійних знань, які отримуються у процесі професійного навчання та самопідготовки.

На підставі даних, наведених в наукових працях Б. Г. Ананьєва, В. С. Мерліна, О. Г. Ковальова, К. К. Платонова, Є. О. Климова, А. К. Маркової, В. Д. Шадрикова та інших психологів ми визначили чотири групи в системі професійно важливих якостей кримінального аналітика залежно від основних сфер його діяльності. Згідно даної системи загальною основою розвитку кримінального аналітика як компетентного спеціаліста є інтелектуальні якості, що проявляються в знаннях, уміннях, навичках та здібностях; емоційно-вольові якості кримінального аналітика необхідні для ефективної організації власної діяльності; комунікативні якості, що передбачають наявність вмінь ефективного налагодження стосунків та спілкування; мотиваційні якості, що спонукають фахівця до виконання професійних задач та завдань професійного розвитку.

В переліку інтелектуальних якостей серед інших професійних якостей кримінальних аналітиків виразно виокремлюється креативне мислення, що обумовлено виконанням завдань оперативно-розшукових підрозділів як у звичайних, так і в екстремальних умовах.

Основним фактором у практиці кримінального аналізу є здатність кримінальних аналітиків креативно мислити на макрорівні. Тому креативне мислення позиціонується не лише як бажана, але і як необхідна характеристика під час діяльності в особливих умовах, необхідна для досягнення особистісного і професійного акме суб'єкта праці. Розкриття творчого потенціалу кримінального аналітика, творча самореалізація у професійній діяльності, яка виражається в реалізації інноваційного потенціалу особистості за допомогою розвитку креативного мислення, є

важливою запорукою зростання професіоналізму кримінального аналітика.

Креативність – це сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості. Д. Б. Богоявленська визначає креативність як ситуативно-нестимульовану активність, яка виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Вона стверджує, що креативний тип особистості властивий всім новаторам незалежно від виду діяльності [1].

Професійна креативність відображає творчі досягнення особистості на різних етапах професійної діяльності і розуміється як здатність до створення нових професійних продуктів і високих результатів діяльності за рахунок реалізації особистісних особливостей.

Креативне мислення повинно розглядатися як необхідна професійна якість, що пов'язана зі специфікою професійної діяльності кримінального аналітика: складністю об'єкта професійної діяльності – організованого злочинного середовища; нестандартністю професійних завдань, які стоять перед кримінальним аналітиком – опрацюванням даних по багатоаспектним справам з великою кількістю об'єктів та епізодів за умови розгортання діяльності на значній території, що породжує необхідність пошуку нестандартних рішень; високими вимогами до особистості кримінального аналітика.

Креативне мислення є психологічно дуже складним процесом, в який включається сприйняття матеріалу, його осмислення, запам'ятовування, аналіз і синтез. Опанування ним дає можливість вільно користуватися отриманими знаннями в різних ситуаціях, по-різному ними оперувати, висуваючи оригінальні нестандартні рішення.

Креативне мислення є багаторівневим процесом, який включає в себе інтуїтивні та раціональні пізнавальні процеси. Структурно-рівнева модель креативного мислення включає дологічний (враження, уява, інтуїція, інсайт) і логічний рівні (операційний, предметний, рефлексивний, особистісний).

Тому для визначення майбутніх творчих досягнень в професійній діяльності кримінального аналітика визначальними є не лише традиційні показники швидкості, гнучкості, глибини, оригінальності та завершеності креативного мислення, але й інші психологічні здібності.

Я. О. Пономарьов стверджує, що до повноцінної творчої діяльності здатна лише людина, яка володіє розвиненим внутріш-

нім планом дій. І не лише тому, що інакше вона не зможе асимілювати потрібним чином суму спеціальних знань, необхідних у тій чи іншій галузі трудової діяльності, але й тому, що інакше вона не зможе повноцінним чином сформувати свої переконання, мотиви, інтереси, прагнення, тобто особистісні особливості, без яких не може існувати істинна творчість. Вирішальне значення має не великий обсяг знань, а їх структура, психологічний тип їх засвоєних, обумовлений типом діяльності, в якому вони набувалися. Без розвинутого внутрішнього плану дій здійснювати необхідний тип діяльності неможливо [6].

На думку Я. О. Пономарьова визначальним засобом розвитку внутрішнього плану дій є рішення теоретичних завдань, тобто розвиток здатності розкривати способи вирішення практичних завдань [6].

Серед виявлених в ході дослідження загальних професійно важливих якостей кримінального аналітика окремої уваги заслуговує ряд визначених індивідуально-психологічних властивостей, які тісно пов'язані з креативним мисленням. В першу чергу це стосується інтелекту.

В теоретичних та експериментальних дослідженнях кореляції креативності та інтелекту, виконаних в різний час і в контексті різних загальних та окремих парадигм знайшли своє вираження декілька тенденцій. Проте, як зазначає Є. П. Ільїн, в даний час більш поширена точка зору, згідно з якою інтелект є необхідною умовою креативності, оскільки низький рівень інтелекту (конвергентних здібностей) означає, що креативність неможлива, однак високий інтелект не гарантує творчого мислення, оскільки при високих значеннях IQ зустрічаються як креативні, так і некреативні суб'єкти. Таким чином, зв'язок між креативністю та інтелектом нелінійний: підвищення рівня креативності пов'язане з підвищенням рівня інтелекту лише до певної межі, при перевищенні якого (від 120 до 127 балів) його зв'язок з креативністю або зникає, або стає негативним [3].

Дж. Бруннер до інтелектуальних критеріїв креативності відносить інтуїцію, передбачення, критичність мислення, високу інтелектуальну активність, спроможності по-новому і нестандартно кодувати інформацію.

Одним з важливих напрямків розробки теоретичних моделей та проведення емпіричних досліджень параметрів креативності є вивчення ролі інтуїтивних процесів у виникненні, розвитку, проявах в діяльності безпосереднього досягнення істини без попередніх логічних міркувань та доведень.



Т. А. Баришева та Ю. А. Жигалов відзначають, що в креативність, крім дивергентності, входять здатності до інтуїції, перетворення, прогнозування, асоціативності [3].

Вони пишуть: «механізм інтуїції – це об'єднання декількох інформативних ознак різних модальностей у комплексні орієнтири, що направляють пошук рішення, тому успішність результату залежить не від однієї інформативної ознаки, а від сформованої в ході пошуку мозаїки ознак. Цей механізм притягує до себе інформацію та енергію до тих пір, поки вони не набудуть критичної маси. І тоді руйнуються стереотипи, що склалися, та перетворюються в новий образ, думку чи систему думок».

Окрім розгляду інтуїції як механізму творчого процесу, креативність розглядають в аспекті здібності до інтуїтивних рішень. У цьому випадку відмінності в інтуїтивності розглядаються або як особливості особистості, або як когнітивний стиль – інтуїтивний чи аналітичний. Виокремлення інтуїтивності дозволяє здійснювати поділ людей при сприйнятті інформації на два типи: інтуїтивний і відчуваючий.

Тісний зв'язок інтуїції та здатності до прогнозування, а також обумовленість цього зв'язку з креативністю відмітили Н. А. Бернштейн та П. К. Анохін, які розглядають здатність до прогнозування як «випереджаюче відображення», тобто здатність організму підготуватися до майбутньої ситуації. На їх переконання, це інтегральна креативна властивість, пов'язана з уявою, інтуїцією, цілепокладанням.

Здатність до прогнозування можна розглядати в двох аспектах. За В. Вундтом здатність до прогнозування – це здатність уявити спосіб вирішення проблеми, можливий результат дії.

С. Л. Рубінштейн писав про здатність до прогнозування: «Результат спочатку виступає у вигляді якоїсь антиципації, передбачення підсумку розумової роботи, яка ще повинна бути відтворена» [7].

Умовою розвитку та прояву креативного мислення є актуалізація широкого спектра активностей суб'єкта, спрямованих на виявлення та сприйняття об'єктів, їх розпізнання та категоризацію, побудову в уяві, актуалізацію мотивів, побудову цілей та програм дії з ними. В. Г. Каменська і І. Є. Мельников вважають, що в основі креативності лежить спостережливість як здатність до диференційованого та точного сприйняття. До виокремлення цієї креативної здібності є достатні підстави, оскільки у потоці зовнішніх подразників люди, зазвичай, сприймають лише те, що вкладається в «координатну сітку» вже наявних знань і уявлень, а іншу інформацію несвідомо відкидають.

А. Н. Лук пише: «На сприйняття впливають звичні структурні «кліше», установки, оцінки, почуття, а також конформізм по відношенню до загальноприйнятих поглядів і думок. Здатність побачити те, що не вкладається в рамки раніше засвоєного, – це дещо більше, ніж, власне, спостережливість» [5].

Далі виникає питання щодо тотожності уяви та креативності, зокрема, чи є уява лише різновидом образної креативності, та чи не є, власне, образна креативність одним із видів уяви (фантазії, творчості в широкому розумінні).

Л. Б. Єрмолаєва-Томіна вважає, що уява, передусім творча (продуктивна), є найбільш яскравим і типовим проявом креативності [3].

Професійні знання, а також розумові процеси, що забезпечують оперування ними, дозволяють усвідомлювати та розуміти явища, які спостерігаються. Результати розуміння та усвідомлення сприйнятого опосередковуються особливостями пам'яті, оскільки саме завдяки їй забезпечується повнота уявлень і понять, що складають структуру знань людини, її професійний досвід.

П. Ленглі та Р. Джонс підкреслюють важливість пам'яті в процесі креативного мислення. Доступність інформації, на їх думку, дозволяє створювати неочевидні асоціації і приходити до оригінальних рішень проблеми.

Креативний потенціал людини багато авторів пов'язують з іншими особистісними якостями: самостійністю суджень, здатністю знаходити привабливість в труднощах, естетичну орієнтацією і здатністю ризикувати (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон); любов'ю, пристрасть до роботи (Д. МакКіннон, Х. Гоу, Т. Амабайл, М. Чікжентміхалі); самодисципліною в організації роботи, незалежністю суджень, терпимістю до невизначеності, високим ступенем автономності, схильністю до ризику, високим рівнем самоініціації і прагненням виконувати завдання найкращим чином (Т. Амабайл, М Коллінз); інтересом, як пізнавальною якістю (Г. Мерфі); нешаблонною поведінкою, оригінальністю, ініціативністю, самовідданістю, енергійністю, прямою суджень, безпосередністю, незалежністю; критичністю, сміливістю, впевненістю, високою самооцінкою (У.В. Кала); сміливістю розуму і духу; сміливістю сумніватися в загальноприйнятому, сміливістю руйнувати з метою створення кращого, сміливістю думати так, як не думає ніхто; сміливістю слідувати інтуїції всупереч логіці; сміливість уяви (К.Г. Юнг).

На особливу увагу заслуговує позиція А. Деркача, який наголошує на тому, що пріоритетними характеристиками креатив-

ного потенціалу є творча спрямованість професійних інтересів, потреба в новаторській діяльності, здатність до новацій, високий рівень загального та деяких спеціальних видів інтелекту, здатність до формування асоціативних зв'язків, розвинена уява, сильна воляова регуляція поведінки та діяльності, самостійність, уміння управляти своїм станом, зокрема стимулювати свою творчу активність. Учений вважає, що високий творчий потенціал, який виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні й нестандартні рішення, прямо пов'язаний з рівнем професіоналізму особистості [2].

Креативний потенціал кримінального аналітика оперативно-розшукових підрозділів характеризується низкою особистісних особливостей, що обумовлює залежність креативного мислення у професійній діяльності від таких якостей особистості, як:

- розвиненість інтелекту, яка спонукає людину до міркування, упорядкування знань, пошуку та аргументації власного рішення існуючої (можливої) проблеми;
- професійний кругозір, що визначає здатність до саморефлексії фахових знань, діяльності, раціоналізації або позиції оригінальних ідей;
- творча уява, що робить її необхідною умовою професійної творчості;
- відкритість новому у пізнанні (когнітивна відкритість) як ставлення фахівця до нової інформації, досвіду, легкість у сприйнятті нових ідей;
- спостережливість, яка дозволяє розрізняти ознаки та об'єкти, що мають незначні відмінності, помічати відмінності в подібному, бачити їх у швидкому русі, при змінному ракурсі, дозволяє скоротити до мінімуму час сприйняття ознаки, об'єкта, процесу.

Слід додати, що хоча ці якості формуються протягом усього професійного життя, їх розвиток може здійснюватися цілеспрямовано.

Крім цього, потрібно виокремити також групу особливостей когнітивно-особистісної та емоційно-вольової сфери творчої особистості, а саме: легкість асоціювання (здатність встановлювати закономірно виникаючі зв'язки між окремими подіями, фактами, предметами чи явищами, відображеними в свідомості та закріпленими в пам'яті); лабільність психіки (здатність до швидкого та вільного переключення думок, здатність викликати у свідомості образи та комбінувати їх); здатність до оцінних думок, критичність мислення, інтуїтивність (здатність до при-

йняття правильних рішень при нестачі необхідної інформації або при відсутності часу на її отримання); формулювання прогнозів, перспектив розвитку проблеми (здатність до перспективного бачення розвитку процесів); готовність пам'яті (оволодіння достатньо великим об'ємом систематизованих знань, упорядкованість та динамічність знань); організованість (вміння оптимізувати свою діяльність, робочий час); висока працездатність та фізична витривалість (здатність до тривалого збереження високої активності); здатність керувати собою.

Отже, мислення кримінального аналітика повинне характеризуватися певними якісними ознаками. Це, перш за все, проблемність мислення, яка полягає у здатності вбачати проблемне ядро при зовнішній простоті вирішення завдання; динамічність мислення – фактор прискореного осмислення подій, що особливо суттєво в екстремальних, напружених ситуаціях оперативної обстановки, коли треба швидко вирішувати поставлені задачі. Широта мислення – здатність охоплювати різнобічне коло питань, які виникають при вирішенні службових завдань. Глибина мислення визначає здатність проникнення в суть явища, яке вивчається.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На підставі вищевикладеного можна говорити, що креативність особистості є цілісним системним утворенням; креативне мислення посідає вагоме місце в загальній структурі професійно важливих якостей кримінальних аналітиків як головний детермінант їх діяльності. Необхідність розвитку вихідного креативного потенціалу у професійному зростанні фахівців в галузі кримінального аналізу вимагає визначення подальшого напрямку досліджень у векторі поглибленого опрацювання таких питань, як аналіз психологічної природи діяльності кримінальних аналітиків, професійно значущих якостей особистості, структури професійних знань та категоріального ладу їх мислення, індивідуального стилю поведінки та дослідження особистісних, когнітивних, мотиваційних та середовищних чинників їх діяльності, за умови включення механізмів рефлексії, саморегуляції та самооцінки.

#### **Список використаних джерел**

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Деркач А. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с., С. 171.

3. Ильин С. П., Психология творчества, креативности, одаренности / С. П. Ильин. – Питер, 2009. – 434 с.
4. Климов Е. А. Введение в психологию труда : [учебник для вузов] / Е. А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
5. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М., 1976. – 306 с.
7. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959.

The theoretical analysis of the creativity and the creative thinking importance in professional crime analysts of search operational staff, its place in the system of professionally important qualities of those categories of operatives are envisaged in the article. The thinking of the criminal analyst should be characterized by problematic thinking; dynamic thinking that are factors of the accelerated understanding of the events, which is especially important in the extreme stress situations of the current situation, when it is necessary to solve problems. The creative thinking and the psychological mechanisms dependence from the criminal intelligence and priority features of subjective qualities, creative potential of criminal analysts, the success of the implementation of which results in the performance of tasks in the field of operational and strategic crime analysis.

**Keywords:** creativity, creative thinking, creative potential, professional activity, professional qualities, criminal analyst.

*Отримано: 15.01.2013 р.*

**УДК 159.922**

*И.А.Дмитриева, Л.М.Попов*

## **РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ У СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ**

У статті проаналізовано проблеми цілепокладання у сучасній психології, подано результати емпіричного дослідження здатності до цілепокладання студентів КФУ на початковому, середньому та кінцевому термінах навчання і аспірантів, розроблені рекомендації з організації тренінгу розвитку здатності особистості до цілепокладання на різних етапах навчання. Розроблено та апробовано технологію тренінгу розвитку здатності особистості до цілепокладання. Особливість тренінгу полягає у тому, що вплив здійснюється на всі компоненти здатності до

цілепокладання (інтелектуальний, діяльнісний, особистісний). Доведено можливість розвитку цієї здатності, формування її позитивної динаміки в умовах тренінгової роботи.

**Ключові слова:** цілепокладання, розвиток здатності особистості до цілепокладання, технологія, тренінг, навчальна діяльність, самореалізація.

В статті приводиться аналіз проблеми цілеполагання в сучасній психології, представлені результати емпіричного дослідження здатності до цілеполагання студентів КФУ на початковому, середньому і кінцевому етапах навчання і аспірантів, розроблені рекомендації по організації тренінгу розвитку здатності особистості до цілеполагання на різних етапах навчання. Розроблена і апробована технологія тренінгу розвитку здатності особистості до цілеполагання. Особливістю тренінгу є те, що вплив здійснюється на всі компоненти здатності до цілеполагання: інтелектуальний, діяльний, особистісний. Доведено можливість розвитку цієї здатності, формування її позитивної динаміки в умовах тренінгової роботи.

**Ключевые слова:** целеполагание, развитие способности к целеполаганию, технология, тренинг, учебная деятельность, самореализация.

Развитая способность к целеполаганию способствует четкому видению перспектив и возможностей личной и профессиональной самореализации субъекта. Поскольку цель придает жизни смысл, временную перспективу, создает определенное направление в жизни, реализация в учебно-воспитательном процессе ВУЗа программы развития способности к целеполаганию у студентов и аспирантов должна способствовать формированию специалистов, готовых к самообразованию и самосовершенствованию в образовании и профессиональной деятельности.

Целеполагание как одно из важных звеньев процесса интеллектуально-деятельностной активности субъекта в исследованиях отечественных и зарубежных авторов рассматривается как элемент, включенный в психологическую структуру деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн), в процесс познания (А.А.Чуаева), педагогический процесс (Ю.А.Егорова, Н.Ю.Хусаинова), в управленческую деятельность (М.Вудкок, Л.Зайверт, Д.Френсис, Дж.О'Шенесси). Целеполагание как предмет психологического анализа изучается в связи с исследованиями мотивационно-смысловой регуляции целеобразования (Т.Г.Богданова, Л.И.Божович, Л.С.Славина, Э.Д.Телегина), психологических механизмов формирования, выбора и достижения целей (Р.Р.Бибрих, Х.Грант, Р.Кастерс, К.Левин, Л.Мартин, Г.Московиц, А.Тессер, А.Эллиот), интеллектуальной активности (В.Н.Пушкин), мышления и мотивации (Дж.Аткин-

сон, А.В.Брушлинский, Б.Вайнер, Д.Макклеланд, Д.Маудер, И.Н.Семенов, Х.Хекхаузен), мышления и творчества (Д.Б.Богоявленская, И.А.Васильев, Ю.Е.Виноградов, В.Е.Клочко, Л.И.Ноткин, В.А.Терехов, О.К.Тихомиров), личностных и психологических особенностей субъекта в процессе целеобразования (Н.Б.Березанская, А.Б.Орлов, В.А.Петровский).

Целеполагание представляет собой процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбор предпочтительных целей [1, с. 34]. В целеполагании реализуется обратная связь между всеми его основными компонентами – целью, средством и результатом.

Целеполагание рассматривается и как процесс, и как результат постановки субъектом целей и задач для себя лично или для других субъектов. В общем случае этот процесс является многократно повторяющимся. Результатом процесса целеполагания является цель – превосхищаемый результат деятельности субъекта. Деятельность, лишённая цели, является непродуктивной, поэтому бессмысленной. Деятельность человека, никогда самостоятельно не ставящего себе цели, может управляться только извне. При необходимости самостоятельных действий его деятельность становится хаотичной, случайной, последствия её могут быть разными – от потери ресурсов, например, времени, до потери смысла своего существования [2]. Таким образом, процесс целеполагания является основой для организации любой деятельности, включая учебную деятельность.

Постановка человеком сознательной цели предполагает познание условий и обстоятельств деятельности, определение путей и средств достижения цели, что находит наиболее полное выражение в планировании деятельности и принятии решения, т. е. выборе одной из альтернатив действий. Любая созидательная деятельность человека включает в себя элементы планирования, которое, по словам А.А. Чунаевой, невозможно без познания условий и средств деятельности, без вычленения определенной последовательности действий [3].

Теоретический анализ позволяет сделать вывод, что большинство исследователей рассматривают целеполагание в качестве интеллектуально-деятельностной характеристики личности, связанной с созданием модели желаемого результата и работой над его достижением.

Целеполагание как способность представляет собой интегративную, самоорганизующуюся, открытую систему личностных качеств, свойств и особенностей, обеспечивающих возможность



осуществления и степень успешности процесса целеполагания. С позиции системного подхода, способность к целеполаганию рассматривается как динамическое системно-структурное образование, интегрирующее в единое целое такие компоненты, как настойчивость при достижении целей, гибкость в постановке целей, самостоятельность в постановке и выборе целей, проработанность образа цели, проработанность процесса достижения цели, проработанность последствий реализации целей, стратегичность, реалистичность и уровень целей [4].

А.Г.Ковалев и В.Н.Мясищев [5] считают, что под способностями надо понимать ансамбль свойств, которые необходимы для успешного осуществления какой-либо деятельности, включая в них систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности.

Теоретический анализ работ по проблеме способностей (Е.П.Ильин, А.Г.Ковалев, К.К.Платонов, Б.М.Теплов, В.Д.Шадриков и др.) позволяет определить способность к целеполаганию как совокупность психологических особенностей, способствующих постановке реализуемых целей, тех целей, которые в данной задаче (ситуации) человек может реализовать.

На основе проанализированных нами подходов относительно природы целеполагания и способности к целеполаганию были выделены следующие блоки в структуре способности к целеполаганию: интеллектуальный, деятельностный и личностный. Содержание интеллектуального блока составляют умственные действия субъекта целеполагания по анализу возможностей, прогнозированию, постановке целей, созданию образа желаемого результата, критериев достижения целей, выбору средств достижения, планирования, оценки достигнутого результата.

Деятельностный блок включает активность субъекта целеполагания, направленную на достижения целей: принятие решений – компонент, подразумевающий готовность субъекта приступить от слов к делу; мотивация достижения, выражающая стремление достигнуть цели, волевые качества личности (целеустремленность, настойчивость, решительность). К содержательной части личностного блока структуры целеполагания относятся личностные характеристики субъекта целеполагания, обеспечивающие эффективность целеполагания: самоуважение, уверенность, ответственность, самостоятельность, уровень притязаний, локус-контроля «я».

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению целеполагания, недостаточно представлена прикладная

часть исследований по технологии развития способности к целеполаганию. Это обусловило постановку **проблемы**, которая состоит в в поиске средств и методов развития способности к целеполаганию. Поскольку студенты и аспиранты составляют интеллектуальный потенциал общества, именно они в первую очередь нуждаются в развитии интеллектуально-деятельностной составляющей личности, что и явилось основанием для выбора темы исследования.

**Цель исследования:** выявить уровень и динамику развития способности к целеполаганию на различных этапах обучения у студентов и аспирантов, а также возможность актуализации способности к целеполаганию в процессе специально организованного тренинга.

Исследование состояло из двух этапов: диагностического и развивающего экспериментов.

На первом этапе с целью выявления уровня развития способности к целеполаганию осуществлялась психологическая диагностика студентов и аспирантов Казанского (Приволжского) федерального университета гуманитарного и естественно-научного направлений обучения. Для этого был составлен диагностический комплекс, позволяющий измерить потребность в развитии способности к целеполаганию, общий уровень ее развития, интеллектуальный, деятельностный и личностный компоненты способности к целеполаганию. Были использованы методики («Самоактуализационный тест» (САТ), «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО), «Способность к самоуправлению» (ССУ), «Мотивация успеха и боязнь неудачи», «Волевые качества личности»), показатели которых, в основном, дают представление о выраженности интеллектуальных, деятельностных и личностных компонентов способности к целеполаганию.

Интеллектуальный компонент способности к целеполаганию диагностировался с помощью таких показателей, как «анализ противоречий», «прогнозирование», «планирование», «критерии оценки», «самоконтроль», «компетентность во времени». Деятельностный компонент – с помощью показателей принятия решений, коррекции, гибкости поведения, а также тех волевых качеств личности, которые направлены на достижение целей (инициативности, решительности, настойчивости, целеустремленности, общего показателя воли). Личностный компонент – с помощью мотивации успеха, шкалы поддержки, ценностных ориентаций, сензитивности, самоуважения, самопринятия, локуса контроля – «Я», локуса контроля – «жизнь»,

осмысленности жизни, ответственности, самостоятельности, выдержки, внимательности.

В психодиагностике приняли участие 320 человек – студенты обоего пола I, III, V курсов обучения в возрасте 17-22 лет и аспиранты в возрасте 22-23 лет.

На втором этапе осуществлены организация и проведение тренинга по развитию способности к целеполаганию – развивающий эксперимент.

Экспериментальный план, выбранный для организации исследования, предусматривал фоновую и постэкспериментальную диагностику. Было создано шесть групп испытуемых: три экспериментальных группы и три контрольных. В развивающем эксперименте приняли участие студенты отделения дополнительного образования психологии (ОДО) I курса (14 человек), студенты факультета психологии III курса (15 человек) и аспиранты (12 человек). В экспериментальную группу вошли те, кто хотел получить практический опыт участия в психологическом тренинге. Контрольную группу составило такое же количество студентов и аспирантов (14, 15 и 12 человек соответственно).

Анализ полученных результатов включал в себя: сравнение степени выраженности показателей (сравнение по средней арифметической), сравнительный анализ выраженности результатов (статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента), дивергентный анализ.

**Результаты диагностического эксперимента.** С помощью статистического сравнения средних значений показателей студентов первого и третьего курсов с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок удалось выявить особенности проявления исследуемых показателей на разных этапах обучения (табл.1).

Выяснилось, что наиболее значимы различия между студентами первого и третьего курсов ( $p \leq 0.001$ ) – по показателям «Способность к самоуправлению» (23) (I курс – 26,51 баллов, III курс – 30,14 баллов), «Осмысленность жизни» (29) (99,4 к 109,77 балла), «Мотивация успеха» (30) (12 к 14,18) и «Целеустремленность» (39) (5,14 к 6,42). На третьем курсе также значительно выше ( $p \leq 0.01$ ) показатели самоуважения (7) (9,93 к 11,12), целеполагания (17) (2,94 к 3,62), постановки жизненных целей (24) (29,74 к 33,34), процесса ориентации (25) (30,13 к 33), результативности жизни (26) (25,01 к 27,59), локуса контроля «Я» (27) (20,37 к 22,27), локуса контроля «жизнь» (28) (30,90 к 33,48), выдержки (35) (5,36 к 6,36), энергичности (37) (5,44 к 6,58),

воли (40) (42,04 к 46,82). Третьюкурсники отличаются ( $p \leq 0,05$ ) лучшей способностью к анализу противоречий (15) (3,59 к 4,08), прогнозированию (16) (3,87 к 4,40), ответственностью (31) (4,24 к 5,04).

**Таблица 1**

**Средние значения показателей, различающих студентов  
первого и третьего курсов**

№ и наименование показателя	Средние значения в группе		
	I курс	III курс	Фактическое значение t-критерия
7 – шкала самоуважения	9,93	11,12	- 2,855 $p \leq 0,01^{**}$
15 – анализ противоречий	3,59	4,08	- 2,363 $p \leq 0,05^*$
16 – прогнозирование	3,87	4,40	- 2,373 $p \leq 0,05^*$
17 – целеполагание	2,94	3,62	- 3,187 $p \leq 0,01^{**}$
20 – критерии оценки	3,11	3,96	- 3,807 $p \leq 0,001^{***}$
23 – способность к самоуправлению	26,51	30,14	- 3,505 $p \leq 0,001^{***}$
24 – цели в жизни	29,74	33,34	- 3,304 $p \leq 0,01^{**}$
25 – процесс	30,13	33,00	- 2,728 $p \leq 0,01^{**}$
26 – результативность жизни	25,01	27,59	- 2,961 $p \leq 0,01^{**}$
27 – локус контроля – «Я»	20,37	22,27	- 2,972 $p \leq 0,01^{**}$
28 – локус контроля – «жизнь»	30,90	33,48	- 2,707 $p \leq 0,01^{**}$
29 – осмысленность жизни	99,40	109,77	- 3,849 $p \leq 0,001^{***}$
30 – мотивация достижения успеха	12,00	14,18	- 4,226 $p \leq 0,001^{***}$
31 – ответственность	4,24	5,04	- 2,550 $p \leq 0,05^*$
35 – выдержка	5,36	6,36	- 2,806 $p \leq 0,01^{**}$
37 – энергичность	5,44	6,58	- 2,802 $p \leq 0,01^{**}$
39 – целеустремленность	5,14	6,42	- 4,027 $p \leq 0,001^{***}$
40 – общий показатель воли	42,04	46,82	- 2,765 $p \leq 0,01^{**}$

Результаты сравнительного анализа убедительно свидетельствуют о том, что к третьему курсу происходит заметная положительная динамика интеллектуально-деятельностных аспектов целеполагания: развивается способность к самоуправлению, включающая звенья, связанные с постановкой целей; повышается осмысленность жизни; студенты становятся более ответственными, выдержанными, целеустремленными. Это может объясняться тем, что к третьему курсу студенты являются более адаптированными к условиям обучения в ВУЗе в отличие

от первокурсников. Образовательные стандарты предъявляют все более серьезные требования к освоению учебных дисциплин и самостоятельной подготовке к семинарским занятиям. Студенты осваивают больше предметов, соответствующих выбранной профессии. Все это способствует формированию выше названных показателей эффективного целеполагания.

В результате сравнительного анализа диагностических данных студентов третьего и пятого курсов были выявлены уже менее значительные различия ( $p \leq 0,05$ ) (табл. 2).

**Таблица 2**

**Средние значения показателей, различающих студентов  
третьего и пятого курсов**

№ и наименование показателя	Средние значения в группе		
	III курс	V курс	Фактическое значение t-критерия
18 – планирование	3,21	3,73	- 2,220 $p \leq 0,05^*$
19 – принятие решения	3,62	4,03	- 2,035 $p \leq 0,05^*$
28 – локус контроля «жизнь»	33,48	31,59	2,001 $p \leq 0,05^*$
39 – целеустремленность	6,42	5,61	2,434 $p \leq 0,05^*$

У студентов V курса лучше развита способность планирования (3,21 к 3,73) и принятия решений (3,62 к 4,03). Однако у студентов III курса в большей степени развиты показатели локуса контроля – «жизнь» (33,48 к 31,59) и целеустремленности (6,42 к 5,61). На наш взгляд, обнаруженные различия в сторону уменьшения у пятикурсников таких показателей, как целеустремленность и локус контроля «жизнь», могут говорить о снижении ответственности за свою жизнь и целеустремленности в связи с переосмыслением будущим выпускником своего места и целей в жизни, возможными расхождениями между целями и реальным результатом, опасениями перед вхождением во взрослую жизнь. Однако, студенты пятого курса планируют свою деятельность и делают конкретные шаги для реализации задуманного, что подтверждает их согласованность с реалиями жизни.

Статистически значимые различия у студентов V курса и аспирантов обнаружены по следующим показателям ( $p \leq 0,01$ ): «Цели в жизни» (24) (31,87 к 34,55); также у аспирантов в большей степени развиты показатели «Осмысленность жизни» (105,63 к 111,26) «Ответственность» (31) (4,89 к 5,5) ( $p \leq 0,05$ ) (табл. 3).

Таблиця 3

## Средние значения показателей, различающих студентов пятого курса и аспирантов

№ и наименование показателя	Средние значения в группе		
	V курс	аспиранты	Фактическое значение t-критерия
24 – цели в жизни	31,87	34,55	- 2,815 p ≤ 0,01**
29 – осмысленность жизни	105,63	111,26	- 2,190 p ≤ 0,05*
31 – ответственность	4,89	5,45	- 2,017 p ≤ 0,05*

Полученные данные не противоречат общему представлению об аспиранте как субъекте своей жизнедеятельности. Обучение в аспирантуре налагает на аспирантов еще большую осознанность и ответственность за свое послевузовское образование, и качественное выполнение научно-исследовательской деятельности. Жизнь аспирантов, в отличие от студентов, более осмыслена. Смысл жизни придают четкие цели и задачи, за осуществление которых аспиранты несут ответственность.

Несмотря на то, что сравнительный анализ полученных данных у студентов и аспирантов показывает возрастную динамику по некоторым диагностическим показателям, в целом у подавляющего числа испытуемых способность к целеполаганию, а также ее интеллектуально-деятельностные компоненты находятся на среднем уровне развития. Это говорит о необходимости специальной работы, направленной на развитие всех составляющих способности к целеполаганию.

В результате дивергентного анализа была выявлена специфика проявления способности к целеполаганию на разных этапах обучения, которая, как выяснилось, определяется разными психологическими характеристиками: способность к целеполаганию у студентов I курса в большей степени зависит от внутренних качеств (самоуважения, независимости в реализации своих целей и ценностей от внешних воздействий, ценностных ориентаций, локуса контроля – «жизнь», а на III курсе – определяется развитием интеллектуально-деятельностных составляющих способности к целеполаганию (принятием решений, самоконтролем) и волевых качеств (самостоятельности, настойчивости, решительности). На V курсе целеполагание в большей степени зависит от волевых качеств личности и мотивации достижения. Такие деятельностные компоненты способности к целеполаганию, как решительность, инициативность, энергичность, внимательность, целеустремленность способствуют достижению

целей. Целеполагание аспирантов в большей степени, чем у студентов, определяется наличием смысла жизни и ответственностью за осуществление жизненных целей.

**Интерпретация результатов диагностического эксперимента.** На основе полученных данных можно рекомендовать при проведении тренинга целеполагания со студентами и аспирантами учитывать специфику и необходимость проведения тренинга отдельно для студентов I, III, V курсов и аспирантов. На I курсе организация тренинга целесообразна для адаптации студентов к условиям ВУЗа и ориентации на учебный процесс. Достижение конкретных целей должно быть связано с обучением, при этом у первокурсников важно развивать навыки самоуправления, способствующие эффективному целеполаганию, акцентировать внимание на позитивной самооценке и самоуважении. III курс является переходным после двух лет предшествующего обучения. Здесь тренинг целеполагания поможет упорядочить цели, найти оптимальные способы достижения поставленных целей в соответствии с реальными условиями жизнедеятельности. У третьекурсников также важно развивать решительность, настойчивость и самостоятельность. На V курсе у многих студентов происходит переоценка ценностей, поиск новых целей, форм дальнейшего развития и саморазвития. В связи с этим тренинг целеполагания будет способствовать самоопределению, нахождению новых целей, структурированию целей по сферам жизни и временной перспективе, обеспечивая направленность на нахождение своего места в жизни и конструктивной самореализации. На данном этапе важно стимулировать развитие мотивации достижения успеха. Хорошо развитая способность к целеполаганию у аспирантов положительно отразится на результатах научно-исследовательской деятельности и перспективах профессиональной и личной жизни. Тренинг целеполагания для студентов V курса и аспирантов предполагает более глубокие упражнения и осмысление ряда экзистенциальных вопросов: смысла, миссии жизни, этической оценки средств и целей, соотношения духовного и материального.

**Описание и результаты развивающего эксперимента.** Технология тренинга целеполагания разработана на основе теоретического анализа и данных эмпирического исследования. Цель тренинга – развитие способности к целеполаганию. Программа тренинга предусматривает работу над всеми компонентами способности к целеполаганию, включает шесть этапов:



I. *Актуалізація цінностей і смисла життя;*

II. *Постановка життєвих цілей;*

III. *Планування часу і засобів досягнення цілей;*

Воздействие тренинга на первых трех этапах осуществляется главным образом на интеллектуальный компонент способности к целеполаганию. Путем специально подобранных упражнений тренинга на данных этапах происходит актуализация ценностей и смысла (миссии) жизни, постановка жизненных целей, распределение целей по основным сферам жизнедеятельности (работа – бизнес, семья – круг общения, хобби – увлечения, самосовершенствование – образование) и времени их реализации (1, 3, 5, 10 лет). Здесь используются методы самоменеджмента, нейро-лингвистического программирования, арт-терапии; специальные упражнения, ориентированные на постановку целей, планирование, принятие решений, на составление личных проектов.

IV. *Работа над личной эффективностью* (внутренние ресурсы для достижения целей). Здесь происходит активизация личностного компонента способности к целеполаганию, актуализация необходимых для достижения целей внутренних ресурсов. В процесс работы над внутренними ресурсами включены упражнения, ориентированные на актуализацию ресурсного состояния личности, анализ своих достоинств, сильных сторон, развитие уверенности – интегрального личностного качества, предполагающего способность управлять собой.

V. *Работа над достижением целей (Деятельностный этап)* – направлен на активизацию внутренней и внешней активности субъекта целеполагания для осуществления желаемого результата. Работа на данном этапе подразумевает не только умственную деятельность, но и физическую активность субъекта целеполагания, направленную на достижение целей. Здесь используется метод структурных расстановок, позволяющий наглядно расставить цели в пространстве; упражнения на движение к целям. Таким образом осуществляется переход от интеллектуальной, внутренней деятельности к деятельности внешней.

Следует отметить, что актуализация интеллектуальных, деятельностных и личностных компонентов способности к целеполаганию происходит на всех этапах тренинга, но их четкое разделение при подборе специальных упражнений имеет эмпирически обоснованную логику. Четко сформулированная цель обладает мотивационной функцией, взаимос-

вязана с действием. При правильном целеполагании, предполагающем владение методами постановки целей, правилами формулирования, знанием уровней целеполагания, у человека появляется уверенность в своих силах достигнуть цели. Однако результаты эмпирического исследования показали недостаточную выраженность показателей деятельностного компонента способности к целеполаганию и обозначили ряд трудностей, связанных с достижением целей у испытуемых. В связи с этим был сделан вывод о том, что деятельностный компонент способности к целеполаганию необходимо развивать на соответствующем этапе тренинга.

VI. *Интегративный этап* – интеграция и оптимизация полученного в ходе тренинга опыта. На данном этапе применен метод «Интервью с самим собой». План самоинтервьюирования соответствует содержанию этапов тренинга. Таким образом, упражнение способствует гармоничному завершению тренинга, саморазвитию, глубокой саморефлексии, осмыслению внешних событий тренинга и внутренних процессов, рефлексии мыслей, чувств, действий.

Главной особенностью тренинга является комплексное воздействие на компоненты способности к целеполаганию. Продолжительность тренинга составляет 26 часов.

На основе статистического сравнения средних значений исследуемых показателей независимых выборок (экспериментальной и контрольной групп) с использованием t-критерия Стьюдента, полученных в диагностических срезах до и после проведения тренинга, можно сделать вывод о развитии способности к целеполаганию в результате формирующего эксперимента.

Во всех экспериментальных группах были зафиксированы значимые различия в таких показателях способности к целеполаганию, как «целеполагание» (у студентов ОДО динамика обнаружена на уровне значимости  $p \leq 0,001$ , в группах студентов 3 курса и аспирантов – на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ); мотивация достижения успеха ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $p \leq 0,05$ ), локус контроля «Я» ( $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,05$ ), а также способность к самоуправлению ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $p \leq 0,05$ ). В группе студентов отделения дополнительного образования и студентов III курса обнаружена динамика в показателях целей в жизни ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) и осмысленность жизни ( $p \leq 0,001$ ;  $p \leq 0,05$ ), компетентности во времени ( $p \leq 0,001$ ;  $p \leq 0,01$ ). В группах студентов III курса и аспирантов зафиксирована положительная динамика в общем показателе воли ( $p \leq 0,05$ ), в группах студентов ОДО и аспирантов

также отмечен прирост значений показателей креативности ( $p \leq 0,01$ ). На третьем курсе также зафиксировано увеличение показателя самоуважения ( $p \leq 0,05$ ). Поскольку в контрольной группе существенных изменений величины диагностируемых показателей не произошло, можно говорить о том, что динамика обусловлена структурой и содержанием этапов тренинга.

Для оценки отсроченных результатов после окончания тренинга проводилось повторное анкетирование (через 12 месяцев после эксперимента). На вопросы анкеты ответило 90% студентов и 95% аспирантов, из всех, принимавших участие в эксперименте. Выяснилось, что 88% испытуемых осуществили ближние цели, поставленные на тренинге, 50% участников тренинга отметили ускорение своего целедостижения, повышение личностной эффективности в области самореализации. Они добились не только достижения ближних целей, но и среднесрочных (на реализацию которых предположительно требовалось от 3 до 5 лет), тем самым способствуя освобождению места в сознании для следующего шага в целеполагании. Большинство испытуемых (90%) сообщили, что они пользуются методами целеполагания, выработанными в ходе тренинга, совершенствуют свои методы работы с жизненными целями, более эффективно действуют в разных областях своей жизни, у них повысилась уверенность в себе, своих силах по достижению намеченных целей, появилось представление о себе как хозяине жизни, осознание, что целеполагание – это творческий процесс, помогающий творить свою жизнь. Студенты, участвовавшие в тренинге, отметили, что заметными стали их успехи в учебе, они активнее стали принимать участие в конференциях. Появилось желание поступить в аспирантуру, получить грант на проведение исследования за рубежом.

В целом, результаты диагностики способности к целеполаганию, полученные до и после развивающего эксперимента, доказывают возможность развития этой способности, формирования ее положительной динамики в условиях тренинговой работы. В результате тренинга формируется способность ставить перед собой цели, планировать их достижение, совершать конкретные действия в направлении достижения целей и получать реальные результаты в учебной и внеучебной деятельности.

### **Выводы**

1. Анализ средних значений базовых диагностируемых показателей целеполагания у студентов и аспирантов показал, что у подавляющего числа испытуемых способность к целеполаганию имеет средние значения. Мотивация достижения успеха

также варьируется в пределах средних значений. Это говорит о необходимости специальной работы, направленной на развитие всех составляющих способности к целеполаганию.

2. На основе специально созданного тренинга по развитию способности к целеполаганию получены статистически значимые различия в экспериментальной и контрольной группах по базовым диагностируемым показателям: «целеполагание», «цели в жизни», «планирование», «способность к самоуправлению», «мотивация достижения успеха», значения которых значимо выше в экспериментальной группе, прошедшей специальный тренинг ( $p \leq 0,01$ ). Положительная динамика способности к целеполаганию проявилась в структуре интеллектуально-деятельностного механизма в движении от внутренней постановки целей к внешней активности, направленной на осуществление целей, а также в самореализации по таким ее показателям как «компетентность во времени», «шкала поддержки» ( $p \leq 0,05$ ), «шкала креативности» ( $p \leq 0,01$ ), «шкала самоуважения» ( $p \leq 0,05$ ).

3. На основе качественного анализа результатов проведения тренинга выявилось, что цели испытуемых становятся более четкими, сбалансированными по времени, гармонично распределенными по сферам жизни, в которых человек проявляет себя. У участников тренинга появляется стремление к активному самовыражению в личной, профессиональной и социальной сферах жизни. Актуализация таких жизненных целей, как цели саморазвития, создания отношений с другими людьми и окружающим миром, – может свидетельствовать о духовной ориентации личности, выражать нравственную позицию молодых людей. Таким образом, можно говорить о том, что тренинг по целеполаганию способствует конструктивной самореализации личности.

**Перспективные направления исследования** заключаются в проведении лонгитюдных исследований, направленных на изучение динамики развития интеллектуальных, личностных и деятельностных аспектов способности к целеполаганию, а также гендерных, возрастных, профессиональных особенностей проявления этой способности и влияния отдельных качеств на процесс ее развития.

#### **Список использованных источников**

1. Пейсахов Н. М. Практическая психология / Н. М. Пейсахов, М. Н. Шевцов. – Казань: КГУ, 1991. – 121 с.
2. Озеркова И. А. Целеполагание как ключевая компетенция образовательного процесса: [Электронный ресурс] / И.А.

- Озеркова // «Эйдос»: Интернет-журнал. – М., 2007. – 22 февраля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-10.htm> (дата обращения: 21.03.2007).
3. Чунаева А. А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение / А. А. Чунаева. – Л.: Ленингр. ун-т, 1979. – 148 с.
  4. Воробьева И.Н. Эффективность развития способности к целеполаганию у менеджеров: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Н.Воробьева; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 2009. – 25 с.
  5. Ковалев А. Г. Психические особенности человека / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – Т. 2. – 303 с.

The article deals with the analysis of target-setting problem in modern psychology. Empirical research of student abilities to target-setting has been carried out in Kazan University. The recommendation of organization training for development of personal target-setting skill at various grade levels has been worked out. The training technology for development of personal target-setting skill has been worked out and approbated. Feature of training is that influence is carried out on all components of ability to a goal-setting: intellectual, activity, personal. Possibility of development of this ability, formation of its positive dynamics in the conditions of training work is proved.

**Keywords:** target-setting, development of target-setting skill, technology, training, educational activity, self-realization.

*Отримано: 15.01.2013 р.*

**УДК 159.923 : 316.64 – 32**

*О.Ю.Дроздов*

## **Індивідуально-психологічні чинники геополітичних уявлень особистості**

Стаття присвячена проблемі індивідуально-психологічної обумовленості геополітичної свідомості (ГПС). Наводяться результати авторського емпіричного дослідження, які відображають помірний зв'язок геополітичних уявлень з такими факторами, як тип індивідуальної моделі світу та особистісні риси «Великої п'ятірки» (Big Five).

**Ключові слова:** геополітична свідомість (ГПС), індивідуальна модель світу, фактори «Великої п'ятірки» (Big Five).

Статья посвящена проблеме индивидуально-психологической обусловленности геополитического сознания (ГПС). Приводятся результаты авторского эмпирического исследования, которые свидетельствуют об умеренной связи геополитических представлений с такими факторами, как тип индивидуальной модели мира и личностные черты «Большой пятерки».

Ключевые слова: геополитическое сознание (ГПС), индивидуальная модель мира, факторы «Большой пятерки».

**Постановка проблеми.** Феномен геополітичної свідомості (ГПС) розуміється нами як форма відображення подій та явищ «політичного світу» крізь призму «географічного світу» шляхом ототожнення певного географічного простору з конкретною політикою, яка там проводиться. «Продуктом» та «індикатором» ГПС виступають «геополітичні ментальні карти» (ГПМК), які відображають суб'єктивне бачення індивідом геополітичної реальності [3]. Серед багатьох чинників ГПС (демографічні, географічні, соціальні тощо) слід звернути увагу на особистісні, адже безпосереднім носієм свідомості завжди є певний індивід, а самі ГПМК виступають специфічним різновидом індивідуального образу світу особистості. Отже, закономірно, що у дослідженнях ряду науковців був виявлений зв'язок окремих індивідуально-психологічних чинників із геополітичними уявленнями особистості.

Зокрема, Т.Йордан пов'язував геополітичне мислення із когнітивними стилями індивіда, роблячи акцент на такому чиннику, як «інтегративна складність» (простота та стереотипність сприймання й інтерпретації світу, або, навпаки, складність та багатобічність уявлень) [11]. Є дані, які свідчать про зв'язок ГПС із рівнем авторитаризму. Зокрема, за даними досліджень американських науковців, авторитарні особи у сфері зовнішньої політики більше схвалюють використання військової сили та демонструють більш вороже ставлення до іноземців. Так, американські студенти з високим рівнем авторитаризму виступали за ширше застосування військової сили проти Іраку під час війни у Перській затоці, аж до використання ядерної зброї. Після закінчення війни вони менше висловлювали співчуття щодо загибелі мирних іракців і більше раділи з приводу перемоги США [5]. Дані зарубіжних науковців вказують на зв'язок геополітичних, установок особистості з орієнтацією на соціальне домінування (установка, згідно з якою «своя» соціальна група повинна домінувати над «іншими», схильність надавати пріоритет ієрархічним, а не рівним соціальним стосункам). Так, були виявлені позитивні кореляції даного чинника з рівнем націоналізму, патріотизму, расизму, шовінізму, підтримкою особистістю військових

державних програм та військових дій власної держави. Зокрема, американські студенти з високим рівнем орієнтації на соціальне домінування позитивніше ставились до військових дій США проти Іраку в 1991 р. [12]. Є дані про зв'язок геополітичних установок з такими чинниками, як вираженість соціальної домінантності та «правого авторитаризму». Так, в одному з досліджень виявилось, що авторитарні японські студенти демонстрували більш негативні установки щодо таких сусідніх країн, як Китай та Корея [13]. У дослідженні американських науковців був виявлений зв'язок такої риси, як цинізм, із зовнішньополітичними установками: більш «цинічні» американці підтримували політику ізоляціонізму та критикували співпрацю власної країни з іншими [6]. Зрозуміло, що ГПС особистості не може не бути пов'язаною із системою її цінностей та установок (у т.ч. з політичними орієнтаціями). Зокрема, за даними російських науковців, існує зв'язок образів Батьківщини, її друзів та ворогів з цінностями безпеки (мир, порядок тощо) [3]. Зазначимо, що індивідуальна ГПС також пов'язана й з іншими особистісними факторами – специфіка життєвого або професійного досвіду, політична поінформованість тощо.

**Метою нашого дослідження** стало виявлення особливостей геополітичних уявлень в осіб з різною вираженістю рис «Великої п'ятірки» (Big Five) та різними типами образу світу. Вибір саме цих індивідуально-психологічних чинників був обумовлений наступними міркуваннями. По-перше, як відомо, риси «Великої п'ятірки» є результатом максимального «звуження» різних особистісних рис до «базових», незалежних один від одного факторів. Таким чином, вони теоретично повинні «покривати» ті особистісні чинники, які прямо чи опосередковано пов'язані з ГПС. До того ж є дані, що фактори «Big Five» виступають корелятами споживання суб'єктом політичної інформації, його політико-ідеологічних установок, рівня та типу політичної активності тощо [7; 8; 9; 10]. З іншого боку, геополітичні ментальні карти (ГПМК) виступають специфічним різновидом образів світу індивіда. Отже, логічно припустити, що одним з чинників ГПС є типологічні особливості образу світу особистості, оскільки формальні та змістовні особливості загальної моделі (картини, образу) світу можуть впливати й на «конструкцію» та зміст ГПМК.

**Методика та процедура дослідження.** Дослідження виконувалось у межах дослідницького проекту «Психологія масової геополітичної свідомості» у жовтні-листопаді 2012 р. Загальну вибірку склали 245 студентів психолого-педагогічного, технологічного та фізико-математичного факультетів Чернігівського національного



педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, зокрема 95 осіб чоловічої та 150 жіночої статі віком 17-25 років. Досліджуваним пропонувалося дати оцінку 9 країнам світу (США, Росія, Німеччина, Україна, Велика Британія, Китай, Франція, Японія, Канада) за допомогою 21 шкали авторського варіанта семантичного диференціалу (СД), а також двом регіонам України (Західний та Східний) за допомогою 14 шкал СД (останнє у випадку, якщо опитані погоджувалися з фактом існування цих двох політичних регіонів). Зазначимо, що всі країни та дескриптори були попередньо відібрані у пілотажних дослідженнях як значущі при актуалізації геополітичних уявлень та оцінок.

Крім методики на вивчення ГПС, опитаним пропонувалося два опитувальники. По-перше, це «П'ятифакторний опитувальник особистості» 5PFQ – на діагностику рис «Великої п'ятірки». Методика була розроблена японським дослідником Х.Тсуйї, а російськомовна адаптація та стандартизація методики виконані наприкінці 1990-х рр. дослідниками Курганського державного університету під керівництвом А.Хромова. Опитувальник містить 75 біполярних тверджень, які оцінюються за 5-бальною шкалою та розподіляються за п'ятьма базовими шкалами: «екстраверсія-інтроверсія», «прив'язаність-відокремленість», «контрольованість-природність», «емоційність-емоційна стриманість» та «грайливість-практичність». Вказані шкали відповідають факторам, які американськими науковцями визначаються як «extraversion», «agreeableness», «conscientiousness», «neuroticism», «openness to experience»). Автори адаптованого варіанта вказують на надійність і валідність опитувальника [4].

Другим опитувальником був «Соціально-психологічний аналіз індивідуальної моделі світу» («СПАІМС»), розроблений російськими дослідниками Г.Малюченко та В.Смирновим (Саратовський державний університет). Методика містить 100 тверджень, які досліджуваний оцінює за 4-бальною шкалою за мірою згоди-незгоди, що дозволяє визначати міру вираженості одного з наступних типів образу світу: «хаотичний», «антагоністичний», «механістичний» та «організмичний» [2].

Дослідження здійснювалось анонімно. До отриманих даних була застосована процедура статистичного аналізу за допомогою пакета SPSS.10.

**Отримані результати та їх аналіз.** Спочатку ми згрупували досліджуваних за критерієм домінування того чи іншого типу індивідуальної моделі світу. За даними опитувальника «СПАІМС» вибірка розподілилась таким чином: з домінуванням хаотичного

типу (X) – 11% (27 осіб), антагоністичного типу (A) – 14,7% (36 осіб), механістичного типу (M) – 8,2% (20 осіб), організмичного типу (O) – 61,2% (150 осіб), без вираженого типу – 4,9% (12 осіб). Зазначимо, що факт значної переваги представників O-типу серед молоді відзначається й російськими науковцями [2].

Цікавим і дещо неочікуваним результатом став той, що процедура Н-критерію Красскала-Уоліса виявила всього кілька статистично вірогідних відмінностей у відповідях представників різних типів. Вони стосувались наступних оцінок:

- стабільність політичної ситуації у США (при  $p=0,05$ ) – найвище її оцінювали представники A- та O-типів, у той час як особи X-типу були найбільш поміркованими у своїх оцінках;

- згуртованість Франції (при  $p=0,05$ ) – найвищі оцінки давали представниками O-типу, а найбільш помірковані – X- та A-типів;

- ефективність влади та справедливість політики у Канаді (при  $p=0,05$ ) – як і в попередніх випадках, найвищі оцінки були в осіб O-типу, а найнижчі, порівняно з іншими, – у X-типу;

- захист власних інтересів з боку США (при  $p=0,01$ ), Німеччини та Китаю (при  $p=0,05$ ) – найвищі оцінки тут також давали досліджуваними O-типу, а найбільш помірковані – представниками X- та A-типів (щодо США), X-типу (щодо Німеччини), M- та X-типів (щодо Китаю);

- схожість Росії на Україну (при  $p=0,05$ ) – найвищі оцінки фіксувались у групі O-типу, а найменші, порівняно з іншими, – A-типу;

- впливовість Великої Британії (при  $p=0,01$ ) та Франції (при  $p=0,05$ ) – найвищі оцінки тут були у групі O-типу (по першій країні) та M-типу (по другій), а найбільш помірковані – в осіб X-типу;

- багатство (при  $p=0,01$ ) та зберігання власної культури (при  $p=0,05$ ) Великою Британією – найвище оцінювались особами A-типу (за першим критерієм) та O-типу (за другим), а найнижчі, порівняно з іншими, оцінки давали представниками X-типу;

- емоційне ставлення до Японії (при  $p=0,05$ ) – найпозитивнішим ставлення було у M-групі, а найстриманішим – у X-типів;

- бажання процвітання Великій Британії (при  $p=0,05$ ) та Японії (при  $p=0,01$ ) найбільшою мірою було виражене особами M-типу, а найпоміркованіші оцінки спостерігались у досліджуваних A- та X-типів (щодо Британії) та X-типу (щодо Японії);

- згуртованість та багатство Західної України (при  $p=0,05$ ) – найвище оцінювались досліджуваними O-типу, а найменше – особами M-типу (за першим критерієм) та A-типу (за другим).

Отже, якщо звернути увагу на згадані типи, можна побачити наступну тенденцію: представники О-типу схильні давати позитивніші, а особи Х- та А-типів – поміркованіші (критичні) оцінки геополітичним акторам. На наш погляд, це є цілком логічним, адже впливає із психологічної зугнутості кожного типу образу світу. Особи з О-типом не схильні загострювати увагу на негативних аспектах буття, протиріччях, а, навпаки, налаштовані бачити гармонію в навколишньому світі. Іншу картину світу передбачають Х- та А- моделі – тут присутні установки на сприймання та очікування невіпорядкованості та протиріч (боротьби), що породжує вже згадану критичність оцінок.

З іншого боку, якщо звернути увагу на перелічені країни та критерії оцінки, то якоїсь чіткої тенденції ми вже не побачимо – виявлених відмінностей відносно мало, і стосуються вони досить різних (політичних та неполітичних) дескрипторів та геополітичних акторів (крім України). Пояснити це, на наш погляд, можна наступним чином. По-перше, значна частина досліджуваних (40%) мала змішані типи образу світу – тобто, крім домінуючого типу, у них дещо меншою мірою була виражена й інша модель. Сам по собі цей факт є цілком нормальним, але у нашому випадку це призвело до того, що результати одних і тих самих осіб опинялись у різних групах. Крім цього, можливо, що специфіка кожної моделі світу в осіб юнацького віку проявляється, передусім, у сприйнятті та інтерпретації більш «близких» побутових ситуацій. Усвідомлення «далекої» геополітичної реальності ще не дуже пов'язано з індивідуальним світоглядом, а спирається більше на стереотипізовані соціальні уявлення.

Відсутність статистично вірогідних відмінностей в оцінках України дозволяє припустити, що відмінності в індивідуальних моделях світу впливають швидше на окремі аспекти образу «Інших», але не «Своїх». Можливо, це є наслідком соціально-політичної та економічної ситуації в Україні, яка зводить до мінімуму вірогідність різного її тлумачення особами навіть з різним світоглядом. Побічно це підтверджується й тим фактом, що не було виявлено статистично вірогідних відмінностей у відповідях стосовно політичного розколу України на Захід та Схід.

**Геополітичні уявлення осіб з різними особистісними рисами.** Структурування вибірки на цьому етапі відбувалась шляхом виокремлення підгруп з низьким та високим значеннями кожного фактора. Критерієм при цьому слугували середньостатистичні норми за кожним фактором для юнаків та дівчат 18-23 років, запропоновані авторами адаптованого варіанта методики

5PFAQ. У результаті ми отримали наступні пропорції (низький/високий рівень): за першим фактором («екстраверсія–інтроверсія») – 38,4/61,6% (94/151 особа); за другим («прив’язаність–відокремленість») – 32,2/67,8% (79/166 осіб); за третім («контрольованість–природність») – 33,1/66,9% (81/164 особи); за четвертим («емоційність–емоційна стриманість») – 40,8/59,2% (100/145 осіб); за п’ятим («грайливість–практичність») – 42/58% (103/142 особи). Для визначення статистично вірогідних відмінностей досліджуваних з різними показниками шкал Big Five ми використали процедуру U-критерію Манна-Уїтні. У результаті було отримано наступні дані.

**За 1-м фактором («екстраверсія–інтроверсія»)** було виявлено всього декілька статистично вірогідних відмінностей в оцінках досліджуваних з високим та низьким рівнем даного фактора. Так, екстраверти (високе значення фактора) критичніше оцінювали впливовість України (при  $p=0,05$ ), виражали більший інтерес до Великої Британії (при  $p=0,01$ ), вище оцінювали демократичність Франції (при  $p=0,01$ ), Японії та Канади (при  $p=0,05$ ), а також Західної України (при  $p=0,05$ ). Крім цього, вони більшою мірою підкреслювали красу останнього регіону (при  $p=0,01$ ), а також рівень злочинності у Східній Україні (при  $p=0,05$ ). Інтроверти (низьке значення фактора) більше підкреслювали нестабільність політичної ситуації в Україні ( $p=0,05$ ). За іншими країнами та дескрипторами відмінностей не було. Отже, фактор екстра-інтраверсії суттєво не впливає на змістовні та кількісні особливості ГПС, обмежуючись зв’язками лише з окремими геополітичними уявленнями та установками. Можливо, це пояснюється тим, що даний чинник є значущим лише на мікрорівні міжособистісних стосунків, але на макрорівні (рівні великих соціальних систем) він втрачає своє значення.

**За 2-м фактором («прив’язаність–відокремленість»)** на відміну від попереднього, вплив цього фактора виявився більш значним. Про це свідчить доволі значна кількість статистично вірогідних відмінностей у відповідях «прив’язаних» (високе значення) та «відокремлених» (низьке значення) осіб. Кількість цих відмінностей сягала від 2 (по Україні) до 14 (по Франції) по кожній країні і в середньому становила 5-6 (за винятком регіонів України, де виявилась лише одна відмінність). Цікавим був той факт, що найбільше розходжень в оцінках викликали такі відносно «далекі» країни, як Франція та Канада (14 та 12), у той час як найменше їх було стосовно України та її регіонів. Враховуючи психологічну сутність цього фактора (відображає специ-

фіку ставлення до інших: альтруїзм-егоїзм, доброта-холодність), можна припустити, що він корелює із такою властивістю, як соціальна толерантність. Побічно це підтверджується іншою цікавою тенденцією – найчастіше виявлені відмінності стосувались дескрипторів емоційно-мотиваційного характеру (міра інтересу до країни, симпатії до неї, побажання процвітати). Отже, 2-й фактор «Big Five» попередньо був визначений відносно значущим особистісним чинником ГПС.

*За 3-м фактором («контрольованість–природність»)* тут також була виявлена значна кількість статистично вірогідних відмінностей. Вони стосувались майже всіх країн (за винятком України) – від 2 (по Росії та Канаді) до 10 (стосовно Китаю), у середньому по 5. Цікавим було те, що найбільше відмінностей у відповідях стосувалися саме східних країн – Китаю та Японії (10 та 8). Поряд із тим, як і у випадку з попереднім фактором, ці відмінності практично не стосувались України та її регіонів (там проявилась лише одна різниця щодо рівня економічного розвитку Східної України). Інша тенденція стосувалась дескрипторів, за якими найчастіше фіксувалися відмінності – це були параметри «закрита-відкрита» та «розвинена-слабо розвинена наука і техніка». Але найцікавішим тут є сам факт такого помітного прояву 3-го фактора «Big Five» у контексті геополітичних уявлень, адже змістовно він стосується відносно «далекої» від ГПС сфери – вольової (моральної) регуляції поведінки. Можна припустити, що цей фактор опосередковує міру зв'язку індивідуальної свідомості із соціокультурними (у т.ч. геополітичними) стереотипами. Але так чи інакше, отримані дані дали підстави попередньо визначити «контрольованість–природність» як відносно значущий особистісний чинник ГПС.

*За 4-м фактором («емоційність–емоційна стриманість»)*. Вплив цього фактора був доволі цікавим. З одного боку, загальна кількість статистично вірогідних відмінностей у підгрупах «емоційних» (високе значення фактора) та «малоемоційних» (низьке значення) досліджуваних була невеликою. Поряд із тим більшість виявлених відмінностей стосувалася двох країн Сходу – Японії та Китаю. Зокрема, емоційно стримані особи у більшій мірі оцінювали згуртованість цих країн (при  $p=0,05$ ), ефективність влади (при  $p=0,01$ ), миролюбність політики (при  $p=0,05$ ) та рівень культурного розвитку (при  $p=0,05$ ). Крім цього, такі опитані вище оцінювали справедливість політики Японії (при  $p=0,05$ ) та більше бажали їй процвітання (при  $p=0,01$ ). Можливо, що емоційно стримані особистості толерантніше ставляться до країн інших цивілізацій. Решта відмінностей стосува-

лась окремих шкал образів Росії, Німеччини, Франції, Канади та Східної України (по 1-2 відмінності). Також виявилось, що високоемоційні досліджувані частіше погоджувалися з фактом політичного поділу України на західну та східну частини (при  $r=0,05$ ). Можливо, що в силу своєї емоційності ці особи сильніше реагують на існуючі в Україні політико-ідеологічні протиріччя, котрі, як відомо, часто ототожнюються з вказаними територіями. Загалом отримані дані свідчать, що 4-й фактор «Big Five» є другорядним індивідуально-психологічним чинником ГПС, обумовлюючи специфіку лише окремих уявлень.

**За 5-м фактором («грайливість–практичність»).** У підгрупах з різним значенням цього фактора було знайдено ряд статистично вірогідних відмінностей, які стосувались усіх країн (крім Японії) та регіонів України. Але кількість цих відмінностей була не досить великою – вона коливалась від 1 (образ Китаю) до 6 (щодо Західної України), у середньому – по 2-3. У цілому, дескриптори, за якими були відмінності, мали різний характер, але найчастіше це стосувалося двох шкал емоційно-мотиваційного типу – «подобається-не подобається» та «бажаю-не бажаю процвітання». Пояснити це, на наш погляд, можна, згадавши психологічну сутність 5-го фактора – він відображає міру ідеалістичності-практичності сприймання світу, баланс пластичності-ригідності світогляду, міру допитливості та відкритості новим знанням та досвіду. Тому не випадково, що більш «грайливі» досліджувані (високе значення фактора) демонстрували вищі оцінки за згаданими шкалами. Зокрема, їм у більшій мірі, ніж «практично» налаштованим одноліткам, подобались Україна, Велика Британія, Канада та Західна Україна (при  $r=0,05$ ). Крім цього, вони більшою мірою бажали процвітання США, Франції, Україні та її західній і східній частинам (при  $r=0,05$ ), Канаді (при  $r=0,01$ ), Великій Британії (при  $r=0,001$ ). Отже, оскільки 5-й фактор Big Five пов'язаний лише з окремими критеріями сприймання та оцінки геополітичної реальності, його можна вважати другорядним індивідуально-психологічним чинником ГПС.

**Факторні аналізи.** Оскільки найбільша кількість статистично вірогідних відмінностей була зафіксована у групах з різними показниками 2-го та 3-го факторів, саме вони були обрані для подальшої статистичної обробки. Остання полягала у здійсненні факторного аналізу (за процедурою Varimax) шкал-дескрипторів образів кожної країни та регіону. Зазначимо, що при обробці ми звертали увагу на основні фактори (як правило, із внеском у загальну дисперсію не менше 9-10%).

**Групи з різним значенням 2-го фактора.** Аналіз виявлених факторів-образів виявив, що за своєю сутністю більшість із них є схожими. Найвні відмінності стосувались, головним чином, порядку актуалізації (пріоритетності) тих чи інших аспектів образів країн. Так, в образах більшості країн осіб з високим значенням 2-го фактора «Big Five» більш значущими були суто політичні складові, а в осіб з низьким значенням – економічні. Тому більшість перших (найзначущіших) факторів-образів країн (регіонів) у «прив'язаних» осіб мала політичний характер, а у «відокремлених» – ні. До того ж у першій групі суто політичні фактори-образи зустрічались частіше, ніж у другій (приблизно 45% проти 33%). Якщо виходити з того, що політичні характеристики відображають соціальні цінності, а економічні – індивідуальні, то така тенденція є цілком природною, оскільки відповідає характеристикам «прив'язаності» та «відокремленості».

Інша виявлена тенденція полягала у тому, що особи з високим рівнем «прив'язаності» були схильні давати більш високі та позитивні оцінки політичним та неполітичним складовим образам країн. Вони також виявляли більший інтерес, симпатію та побажання у процвітанні іншим країнам, що також є логічним (адже даний фактор пов'язаний із рівнем дружності до інших суб'єктів).

**Групи з різним значенням 3-го фактора.** Аналіз отриманих в обох групах образів країн (регіонів) свідчить про те, що у своїй більшості вони є схожими за структурою або, принаймні, за сутністю. Відмінності стосувалися порядку актуалізації тих чи інших складових образів країн. Зокрема, в образах низки країн для осіб з високим значенням 3-го фактора більш значущими були політичні складові, а в осіб із низьким значенням – культурологічні. Тому не випадково, що суто політичних факторів-образів у «контрольованих» осіб виявилось дещо більше, ніж у «природних» (41% проти 33%). До того ж більшість перших (найзначущіших) факторів-образів у першій групі мала суто політичний характер, а в другій групі – неполітичний або змішаний. Крім цього, «контрольовані» особи були схильні давати вищі оцінки різним складовим образам країн.

**Висновки.** Особистісна (індивідуально-психологічна) обумовленість ГПС загалом має незначний характер. Не досить значним виявився вплив такого чинника, як типологічні особливості індивідуальної моделі світу. На рівні тенденції виявилось, що особи із організмичним типом моделі світу давали більш позитивні оцінки геополітичних акторам, а представники хаотичного та антагоністичного типів – більш критичні.



Зв'язок таких чинників «Великої п'ятірки», як «екстра-інтраверсія» (1-й фактор), «емоційність–емоційна стриманість» (4-й фактор) та «грайливість–практичність» (5-й фактор) із геополітичними уявленнями є відносно незначним та фрагментарним. У децю більшій мірі помітний зв'язок ГПС із 2-м («прив'язаність–відокремленість») та 3-м («контрольованість–природність») факторами Big Five. Вони були пов'язані як з кількісними, так і якісними (значущість політичних та неполітичних критеріїв) параметрами оцінок геополітичних суб'єктів. Поряд із тим більшість геополітичних образів у осіб з різними значеннями цих факторів за своєю сутністю є схожими. Отже, вплив останніх на зміст ГПС є помірним.

Загалом можна зробити висновок про те, що в основі індивідуальної ГПС лежать соціальні (за етіологією) компоненти – стереотипізовані геополітичні образи, уявлення та оцінки. Все це робить актуальним емпіричне дослідження саме соціально-культурної детермінації ГПС.

#### **Список використаних джерел**

1. Дроздов О. Геополітична свідомість як психологічний феномен / О.Дроздов // Соціальна психологія. – 2010. – № 5. – С.26-37.
2. Малюченко Г.Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире: монография / Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2006. – 155с.
3. Селезнева А.В. Ценностные основания восприятия России / А.В. Селезнева // Образ России в контексте формирования культуры толерантности внутри страны и за рубежом: сб. тезисов междунар. научно-практ. конференции (13-15 ноября 2009 г., г. Москва). – М., 2009. – С.68-70.
4. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие / А.Б.Хромов. – Курган: Изд-во КГУ, 2000. – 23 с.
5. Чалдини Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя: пер. с англ. / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С.Нейберг. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.
6. Brewer P.R. All Against All: How Beliefs about Human Nature Shape Foreign Policy Opinions / Brewer P.R., Steenbergen M.R. // Political Psychology. – 2002. – Vol. 23, Issue 1. – pp. 39-58.
7. Gerber A. The Big Five Personality Traits in the Political Arena / Gerber A., Huber G., Doherty D., Dowling C. // Annual Review of Political Science. – 2011. – Vol. 14. – pp. 265-287.
8. Gerber A.S. Personality Traits and the Consumption of Political Information / Gerber A.S., Huber G.A., Doherty D., Dowling C.M. // American Politics Research. – 2011. – Vol. 39, No.1 – pp. 32-84.

9. Gerber A.S. Personality and Political Attitudes: Relationships across Issue Domains and Political Contexts / Gerber A.S., Huber G.A., Doherty D., Dowling C.M., Ha Sh.E. // *American Political Science Review*. – 2010. – Vol. 104, No.1 – pp. 111-133.
10. Gerber A. Personality Traits and Participation in Political Processes / Gerber A., Huber G.A., Doherty D., Dowling C.M., Rasso C., Ha Sh.E. // *Journal of Politics*. – 2011. – Vol. 73., Issue 3. – pp. 692-706.
11. Jordan T. Structures of geopolitical reasoning (1998) / Jordan T. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.perspectus.se/tjordan/Structuresgeopol.html>
12. Pratto F. Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes / Pratto F., Sidanius J., Stallworth L.M., Malle B.F. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – Vol. 67, No. 4. – pp. 741-763.
13. Yoshimura K. Cognitive Saliency of Subjugation and the Ideological Justification of U.S. Geopolitical Dominance in Japan / Yoshimura K., Hardin C. // *Social Justice Research*. – 2009. – Vol. 22, No. 2-3. – pp. 298-311.

The problem of individual-psychological determination of geopolitical consciousness is analyzed in the article. The phenomenon of geopolitical consciousness is considered by author as a reflection form (mental representation) of events and phenomena of “political world” through the prism of “geographic world” by identifying specific geographic territory with a specific policy that is held there. There are results of author’s empirical research of geopolitical representations of students with different individual models of world and levels of “Big Five” traits. It was shown the moderate correlation between these factors and geopolitical representations peculiarities. In particular, the representations about geopolitical actors among persons with organismic type of world model were more positive, and among persons with chaotic and antagonistic models – more critical. Besides, the quantitative and qualitative differences in geopolitical representations among students with high and low levels of Second («attachmentness–separateness») and Third («controlableness–spontaneousness») Big Five Factors were found. At the same time, the majority of geopolitical representations, ideas and estimates among students were similar. The moderate impact of personal factors on the geopolitical representations of youth the author explains by the fact that most of them are stereotyped social representations.

**Key words:** geopolitical consciousness, individual model of world, «Big Five» factors.

*Отримано: 24.01.2013 р.*

## **Психологічний зміст поняття конфліктності**

Конфліктність у психології розглядається як різнорівневе та інтегральне об'єктивно-суб'єктивне утворення, що зумовлене певними особистісними властивостями й знаходить прояв у її спілкуванні, взаємодії, взаєминах з навколишніми як бурхливий та емоційно гострий тип реагування на конфліктогени.

Питання нормалізації конфліктності лежить у площині її соціалізації, тобто зростання в поведінковому репертуарі частки соціально і морально прийнятних форм реагування на конфліктогени, посилення конструктивної складової, переходу від біологічно зумовлених і слабо контрольованих форм конфліктної поведінки до конфліктно компетентної.

**Ключові слова:** конфлікт, конфліктність, особистість, конфліктогени, симптомокомплекс, міжособистісні взаємини.

Конфликтность в психологии рассматривается как разноуровневое и интегральное объективно-субъективное образование, которое обусловлено определенными личностными качествами и находит проявление в ее общении, взаимодействии, взаимоотношениях с окружающими как бурный и эмоционально острый тип реагирования на конфликтогены.

Вопросы нормализации конфликтности лежат в плоскости ее социализации, происходящей как возрастание в поведенческом репертуаре доли социально и морально принятых форм реагирования на конфликтогены, усиление конструктивной составляющей и как переход от биологически обусловленных и слабо контролируемых форм конфликтного поведения к конфликтно компетентному.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтность, личность, конфликтогены, симптомокомплекс, межличностные отношения.

**Постановка проблеми.** Зростання кількості конфліктів у суспільстві, в установах та організаціях, зокрема у системі вищої освіти, а також відсутність цілісної системи психологічного супроводу управління конфліктами зумовлює актуальність проблеми конфліктності на різних рівнях її прояву – особистості, групи, суспільства.

Конфліктність була предметом вивчення у дослідженнях М.В.Башкіна [2], Н.А.Дзараєвої [3], Н.І.Добіної [4], М.І.Леонова [6], Ю.П.Черненко [11] та ін. Огляд наукових джерел свідчить про те, що поняття конфліктності знаходиться на етапі свого активного становлення, воно не має чітких означень і меж, вживається у різних значеннях, що й зумовлює необхідність уточнення його психологічного змісту.

**Метою статті** є визначення теоретичної основи для розроблення психологічної моделі конфліктності за допомогою аналізу та узагальнення матеріалів психологічних досліджень конфліктності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «конфліктність» вживається різними авторами стосовно особистості, взаємин, як показник соціально-психологічного клімату групи, явище, що характеризує якість менеджменту, стан суспільства у цілому. Всі виокремлені значення пов'язані між собою складними переходами й досліджуються як психологами, так і представниками суспільних наук (соціології, політології тощо).

Конфліктність у психології прийнято розуміти або як суто особистісну властивість, або як зовнішньо-внутрішнє утворення, характерне для процесу спілкування й взаємодії між людьми.

Конфліктність на рівні особистості (звужене значення) тлумачиться як інтегративна її властивість, що є симптомокомплексом компонентів та виявляється у потребі пошуку конфліктних ситуацій (М.М. Кашапов, Н.І.Добіна [4]).

Під конфліктністю особистості розуміють також психологічну схильність до сприймання ситуації як конфліктної та до реалізації конфліктної поведінки у міжособистісній взаємодії (Т.В.Черняєва [12]). Конфліктність у значенні властивості особистості є континуумом, обмеженим полюсами мінімального і максимального вираження.

А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов [1] розкривають конфліктність як зовнішньо-внутрішнє утворення (у розширеному значенні), тобто як міру готовності особистості до розвитку і вирішення проблемних ситуацій соціальної взаємодії шляхом конфліктів, а також як відносну частоту участі людини у реальних конфліктах, порівняно з іншими людьми. Конфліктність особистості визначається інтеграцією трьох складових, а саме екстраіндивідуальної (сприймання конфліктності особистості навколишніми); індивідуальної (властивості особистості, що сприяють прояву різних форм її конфліктності); метаіндивідуальної (вплив конфліктності особистості на інших суб'єктів). Вирізняють варіанти відповідності між внутрішнім (суб'єктивним) і зовнішнім (об'єктивним) у конфліктній ситуації, зокрема адекватно сприйнятий конфлікт; неадекватно сприйнятий; не усвідомлений конфлікт; хибний конфлікт, коли об'єктивна ситуація відсутня, але сторони сприймають свої відносини як конфліктні (Г.В.Ложкін, Н.І.Пов'якель) [7, с. 48].

Слід зауважити, що обидва тлумачення конфліктності (звужене та розширене) по суті описують одне й те ж явище, зосеред-

жуючись на різних його аспектах. Поряд з тим, що сама людина впливає на рівень конфліктності соціальної групи, зовнішні впливи на особистість (з боку батьків, менеджера, лідера тощо) спроможні провокувати її конфліктні прояви. Так, конфліктність особистості знаходить своє вираження у поведінці суб'єкта, що провокує появу у його партнера враження про відсутність взаєморозуміння із суб'єктом, породжує комунікативну рефлексію з негативним змістом («він мене не поважає, недооцінює, ігнорує...» тощо), викликає емоційну напругу (тривогу, страх, очікування неприємностей, «бойову готовність»), а також несприятливий прогноз щодо успішності їх співпраці. Реакція навколишніх на таку конфліктну поведінку може бути неоднозначною і лише за певних умов призводить до початку конфліктної взаємодії. Іноді навіть явно конфліктна поведінка, оцінювана такою більшістю навколишніх, у взаєминах конкретних людей конфлікту не викликає. І – навпаки – дії, які, на думку більшості, не повинні викликати конфлікту, у певному випадку можуть їх спровокувати.

Дослідники звертають увагу на неоднозначну оцінку значення конфліктності для особистості та навколишніх. Зокрема, у ній вирізняються деструктивна й конструктивна сторони. Деструктивна сторона конфліктності зумовлена нездатністю особистості прийняти погляди опонента та знайти конструктивне рішення, яке блокує перехід конфліктної ситуації у відкрите протистояння. Конструктивний аспект конфліктності сприяє актуалізації соціальної мужності, здатності сміливо ставити проблеми, а не уникати їх (Н. І. Добіна, М.М. Кашапов) [4].

Оціночний зміст має й поділ конфліктності на три основних типи: гармонійна (конфліктостійкість), агармонійна активна, агармонійна пасивна (І.Н.Свириденко) [10].

Поставлено питання про розвиток конфліктності, що проходить низку етапів: деструктивний, конформний та конструктивний (Н.А.Дзараєва) [3]. На деструктивному етапі розвитку конфліктності особистість не володіє уявленнями про ефективні способи подолання проблем, у неї посилюються негативні переживання, небажання враховувати інтереси навколишніх, прагнення дискредитувати опонента, змусити його до вигідного собі рішення.

Конформний етап конфліктності передбачає наявність недостатньо дієвої системи знань про конфлікти, які не дозволяють аналізувати та прогнозувати конфлікт. На цьому етапі людині властива емоційна нестабільність, що залежить від думки більшості, відсутність впевненості у можливості врегулювати конфлікт, пошук формального його залагодження.

Конструктивний етап конфліктності характеризується спроможністю особистості до аналізу й управління конфліктами, здатністю до емоційної саморегуляції, впевненістю у можливості знайти взаєморозуміння, вирішити проблеми, що виникли у взаєминах. Тобто на цьому етапі особистість набуває конфліктної компетентності, яка визначається когнітивним компонентом, зокрема креативністю (М.В.Башкін) [2].

Окрема частина досліджень виявляє чинники конфліктності, при цьому, як правило, йдеться про загострення проявів конфліктності у міжособистісних взаєминах. Поряд з тим, що сама людина впливає на рівень конфліктності соціальної групи, зовнішні впливи на особистість (з боку батьків, менеджера, лідера тощо) спроможні провокувати її конфліктні прояви. Дослідники встановили низку властивостей особистості різного рівня (темпераменту, досвіду, спрямованості тощо), що корелюють із її схильністю до конфліктів. Зокрема, студенти з високою конфліктністю відзначаються екстраверсією, високим рівнем емоційної збудливості, високим темпом реакцій, високою активністю. Студенти з низькою конфліктністю характеризуються інтроверсією, хорошим емоційним самоконтролем, порівняно меншою активністю (Т.В.Черняєва [12]).

Ю.П. Черненко [11] з'ясував залежність конфліктності вчителів від властивостей їх когнітивного стилю. Найбільш конфліктними виявились педагоги, для когнітивного стилю яких одночасно притаманні ознаки полінезалежності, імпульсивності, когнітивної простоти.

Конфліктність позитивно корелює із рівнем зрілості особистості (І.М.Свириденко) [10]. Зростання зрілості особистості супроводжується зниженням її конфліктності, зростанням конфліктостійкості й конфліктної компетентності.

Найбільше конструктивних елементів спостерігається у конфліктності студентів з високим соціометричним статусом, що зумовлює їх найкращі адаптаційні здібності. У студентів з низьким соціометричним статусом конфліктність носить переважно деструктивний характер, що зумовлює їх соціально-психологічну дезадаптацію (Н.І.Добіна) [4].

Конфліктостійкість (як антипод конфліктності) передбачає внутрішній локус контролю, соціоцентричну мотивацію, осмислений підхід до природи конфлікту, прагнення до морально цінного результату залагодження конфлікту (М.В. Башкін [2], І.М.Свириденко [10]).

Досліджено (А.В.Романова [9]), що конфліктність провокує низка особливостей у самопрезентації особистості. Зокрема, це така візуальна самоподача, яка не відповідає статусно-рольовим очікуванням навколишніх. У останніх виникають і посилюються негативні тенденції у ставленні до суб'єкта, зростає їх схильність до звинувачень й самозахисту. Різновиди домінуючої стратегії візуальної самоподачі – самоконструювання та задобрення також впливають на рівень конфліктності суб'єкта спілкування. Стратегія самоконструювання позитивно корелює з високою конфліктністю, відмовою від компромісів, низькими рівнями соціальної адаптації та пристосування. Тактика задобрення позитивно корелює із низькою конфліктністю, схильністю до компромісів, високим рівнем соціальної адаптації та пристосування.

Найменш конфліктними є особистості, що відзначаються комунікативною компетентністю та рефлексивністю. Найбільш – особи з низькою комунікативною компетентністю та рефлексивністю, а також з високою компетентністю і низькою рефлексивністю.

На думку М.І.Пірен [8], існує значна кількість комбінацій особистісних рис, які утворюють різноманітні типи конфліктогенної особистості, а саме: агресивісти (постійно чіпляються до оточуючих, висловлюючи їм свої уїдливі зауваження, непомірно драгуються, коли їх ігнорують); скарги (завжди на когось або на щось скаргяться, але не беруть на себе відповідальності за проблеми); мовчуні (тримають свої міркування при собі і цим ставлять оточуючих у складне становище, бо їм важко здогадатись, про що насправді думають і чого бажають їхні партнери по спілкуванню); надто поступливі (завжди погоджуються з усім і обіцяють підтримку, проте слова в них розходяться з ділом); песимісти (у будь-якій справі передбачають невдачу, на різні пропозиції з легкістю відповідають "ні" і відчувають сильне занепокоєння, з чимось погодившись); нерішучі (бояться помилитись, якомога довше не приймають рішення, що залежить від них, аж поки потреба у ньому не відпадає); всезнайки (своєю начебто обізнаністю вводять навколишніх в оману).

Чинники загострення конфліктності взаємин мають також етнокультурне походження. Те, що в одній культурі сприймається як належне, в іншій може викликати обурення і невдоволення. Якщо у скандинавських народів вважається нормою досить значна дистанція між комунікантами, то у народів Південної Америки ця відстань уже викликає неприємні враження у партнерів. Якщо у мусульманських народів закрите обличчя жінки сприймається як належна манера поведінки, то у європейських жителів це вже викликає протест.



Конфліктність можна також тлумачити як наявність соціально-психологічних факторів (конфліктогенів), що спроможні викликати в особистості такий тип реагування на їх вплив, як конфлікт. Нами було проаналізовано 243 описи міжособистісних конфліктів, наданих студентами. В результаті був складений список найбільш частотних соціально-психологічних факторів, які викликають конфлікт, що дозволило б правильно визначити завдання профілактики конфліктності у студентському середовищі. У створеному таким чином списку факторів студенти повинні були відзначити ті з них, з приводу яких у них траплялись зіткнення з одногрупниками або свідками яких вони були.

Названі студентами фактори конфліктів стосуються переважно сфери взаємин у системах студент – студент; студент – викладач; студент – викладач – студент та відображають уявлення студентів про належну поведінку. Обробка результатів показала, що більшість конфліктів, описаних студентами (86,8%), прямо стосуються навчальної сфери. Узагальнення отриманих результатів дозволило виділити дві основних групи факторів студентських конфліктів. Це, по-перше, порушення норм навчання, інших справ студентського життя (34,9%), а по-друге, норм стосунків з іншими (65,1%). Особливо конфліктогенними є питання справедливості отриманих оцінок та винагород; сумнісного виконання вимог навчання; відповідальності, працелюбності.

У межах першої групи факторів конфлікти найчастіше виникають з приводу справедливості отриманих оцінок та винагород (78,2%).

Більш різноманітна палітра факторів представлена у другій групі описаних конфліктів, що стосуються сфери міжособистісних взаємин. Сюди належать такі фактори: негідне поводження з товаришами й викладачем, прояви улесливості та прагнення здобути привілеї з боку викладача; відмова у допомозі слабшому; відсутність співчуття у випадку нещастя одногрупника; брак щирості та відданості; недоброзичливість і ворожість; корисливість та жадібність; закритість, самозакоханість.

Найчастіше трапляються конфлікти, спрямовані на протидію корисливості та жадібності (35,3%), закритості й самозакоханості (20,0%), негідного поводження з товаришами й викладачем (14,7%).

Отже, проведений вище аналіз дозволяє узагальнити напрацьовані різними дослідниками матеріали щодо конфліктності з метою уточнення й систематизації різних параметрів психологічного змісту цього явища, що закладає основи для подальшого розроблення його психологічної моделі (див. табл. 1).

Таблиця 1

## Психологічний зміст поняття конфліктності

Параметри змісту	Зміст	Дослідник, який вивчав параметр
Складові	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Екстраіндивідуальна</li> <li>– Індивідуальна</li> <li>– Метаіндивідуальна</li> </ul>	А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов
Рівні	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Біологічний – індивід (темперамент)</li> <li>– Психічних процесів (емоційні реакції, увага, сприймання, уява, мислення, пам'ять)</li> <li>– Досвіду конфліктної взаємодії (прийоми, тактики, компетентність)</li> <li>– спрямованості (переконання, самооцінка, моральний розвиток, ідеали, соціальні ролі)</li> </ul>	О.В.Зайцева
Сторони	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Конструктивна</li> <li>– Деструктивна</li> </ul>	М.М. Кашапов, Н.І. Добіна
Типи	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Активна конфліктність</li> <li>– Пасивна конфліктність</li> <li>– Конфліктостійкість</li> <li>– Сім типів конфліктної особистості</li> </ul>	І.М.Свириденко, М.І.Пірен
Етапи розвитку	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Деструктивний</li> <li>– Конформний</li> <li>– Конструктивний = конфліктна компетентність</li> </ul>	Н.А.Дзараєва
Психологічні чинники	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Індивідуально-типологічні властивості</li> <li>– Когнітивний стиль</li> <li>– Самопрезентація особистості</li> <li>– Соціометричний статус</li> <li>– Зрілість особистості</li> <li>– Локус контролю, креативність, моральний розвиток</li> </ul>	Т.В.Черняєва Ю.П.Черненко А.В.Романова Н.І.Добіна І.М.Свириденко, М.В.Башкін
Конфліктогени (зовнішні фактори)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– порушення прийнятих норм поведінки і спілкування</li> <li>– несправедливість</li> <li>– невиконання обов'язків</li> <li>– негідне поводження</li> <li>– прояви улесливості та прагнення здобути привілеї</li> <li>– недоброчливість і ворожість, корисливість та жадібність;</li> <li>– закритість, самозакоханість.</li> </ul>	Т.В.Дуткевич

**Висновки.** Конфліктність у психології розглядається як різнорівневе та інтегральне об'єктивно-суб'єктивне утворення, що зумовлене певними особистісними властивостями й знаходить прояв у її спілкуванні, взаємодії, взаєминах з навколишніми як бурхливий та емоційно гострий тип реагування на конфліктогени.

Конфліктність (певного рівня й типу) є неодмінною властивістю особистості та відіграє як позитивну, так і негативну роль у її життєдіяльності.

Питання нормалізації конфліктності особистості лежить у площині її соціалізації, що відбувається як зростання в поведінковому репертуарі частки соціально і морально прийнятних форм реагування на конфліктогени, посилення конструктивної складової, переходу від біологічно зумовлених і слабо контрольованих форм конфліктної поведінки до конфліктно компетентної.

#### Список використаних джерела

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога: Текст / А.Я. Анцупов, А.И.Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
2. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности: Дис. канд. психол. наук : 19.00.05; Социальная психология. – Ярославль, 2009. – 242 с.
3. Дзараева Н.А. Воспитание дисциплинированности у студентов 1-2 курсов медицинского вуза в педагогическом процессе как фактор формирования их конфликтной компетентности: Дис... канд. педагог. наук ; 13.00.01 : Общая педагогика, история педагогики и образования. – Пермь, 2003. – 235 с.
4. Добина Н.И. Психологическая структура конфликтности студентов с разным социометрическим статусом / М. М. Кашапов, Н. И. Добина // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия: Гуманитарные науки, 2011. – № 1. – С. 98-103.
5. Зайцева Е.В. Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе «руководитель – подчиненный»: Автореф. ... канд. психол. наук; 19.00.13 : Психология развития. – М., 1998. – 18 с.
6. Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения: Дис. доктора психологических наук ; 19.00.05 : Социальная психология. – Ярославль. – 415 с.
7. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
8. Пірен М.І. Конфліктологія /М.І.Пірен. – К.: Академія, 2007. – 452 с.

9. Романова А.В. Индивидуально-психологические особенности людей с различным уровнем конфликтности в общении // Психология общения –2000: проблемы и перспективы: Тез. докл. Междунар. научн. конф. 25-27 октября 2000 г. – М., 2000. – С. 251.
10. Свириденко И.Н. Конфликтность личности с разными уровнями зрелости; Дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 : Общая психология, психология личности, история психологии. – Екатеринбург, 2007. – 176 с.
11. Черненко Ю.П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя / Ю.П.Черненко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С. 5-8.
12. Черняева Т.В. Конфликтность как учебно-важное качество студентов / Т.В. Черняева // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: матер. III Всерос. научно-практ. конф. (Ярославль, 9-10 октября 2007 г.) / Под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: «Канцлер», 2007. – С. 264-265.

Psychologists consider the high conflict as an integral objective and subjective unit with different levels, which are determined by personal features and it is revealed in person's communication, interaction, relation. The high conflict is revealed as emotionally acute way to react the conflict factors. The main parameters of high conflict psychological content are extra individual, individual and meta individual components; biological level, level of psychological processes, experience level; constructive and destructive sides; active, passive types, types of personality high conflict; destructive, conform, constructive stages of high conflict development, inner and outer factors. Our data showed that the majority of student conflict begins by influence of such outer factors as breaking of learning and other student activity norms (34,9%), relation norms (65,1%). The questions of justice of students' successes estimation and awarding (78,2%), reliable fulfilling of learning quests, industry and others ethical persons features (70.0%) are very strong conflict factors.

The normalization of high conflict means its socialization, e.g. the growth at person's behavior the part of social and ethical ways to react the conflict situation, the strength of constructive components, and the transition from biologically determined and weak controlled forms to conflict competence.

The analysis of high conflict psychological content is an important part of elaborating of high conflict psychological model.

**Keywords:** conflict, high conflict, high conflict psychological content, personality, conflict factors, interaction, interpersonal relations.

*Отримано: 14.01.2013 р.*

## Ціннісні орієнтації батьків різного соціально-економічного статусу у вихованні власних дітей

Розглядаються ціннісні орієнтації батьків різного соціально – економічного статусу у вихованні власних дітей. Отримані результати анкетування батьків та експертної оцінки класних керівників вказують на існування відмінностей в планах батьків визначених груп на майбутнє своїх дітей. Серед основних обставин, що ускладнюють виховання, вважають опір дитини, власне завантаження і акцентують увагу на небажаному впливові ровесників та деяких членів родини.

**Ключові слова:** соціально-економічний статус сім'ї, ціннісні орієнтації батьків, стиль виховання.

Рассматриваются ценностные ориентации родителей разного социально – экономического статуса в воспитании своих детей. Полученные результаты анкетирования родителей и экспертных оценок классных руководителей указывают на существование отличий в планах родителей выделенных групп на будущее своих детей. Среди основных обстоятельств, затрудняющих воспитание, считают сопротивление ребенка, собственные загрузки, и акцентируют внимание на нежелательном влиянии сверстников и некоторых членов семьи.

**Ключевые слова:** социально-экономический статус семьи, ценностные ориентации родителей, стиль воспитания.

Шкільна психологічна практика в останній час перенасичена проблемами деструктивної поведінки підлітків, природа яких посилена неблагосприятливими явищами середовища, в якому розвиваються діти, та негативних впливах, що живляться деструктивом змін у культурі суспільства. Перелік різновидів відхилень від норми поведінки у дітей різного віку, починаючи з дошкільного, наводиться багатьма авторами (О.І. Самойлова, Л.А.Ясюкова, С.О.Мелехов та ін.), кожен з них підкреслює гостроту проблеми формування особистості дітей в сучасній культурі. Спільність авторів у думці про те, що ефект виховного впливу можливий лише за умови системних заходів, відбиває складність проблеми, тому що вона залежить від об'єктивно створеної в суспільстві ситуації.

У сучасному світі існує чимало можливостей для виживання і пристосування без наявності певних моральних якостей. У цьому сенсі доречно актуалізувати в своїй свідомості положення

з психології виховання, яке В.Зеньковський, стосовно нашого часу, висловився таким чином: «...наша моральна атмосфера є отруйною для дитини, яка не усвідомлює цього, а просто з безпосередністю наслідує наші вчинки. Дитина, з одного боку, засвоює наші слова й те, який смисл вони несуть, а з іншого боку, її власне життя, спостереження за оточуючими людьми формують в неї власні моральні переконання, власні моральні поняття» [3, с.166]. Серед факторів, що призводять до виникнення соціальних протиріч, які ускладнюють виховання гармонійної людини, – розшарування суспільства за соціально – економічним статусом своїх громадян. Виховна функція сім'ї повинна реагувати на цю ситуацію. Саме в сім'ї дитина має прийняти різностатусні відношення людей як соціальну данність, засвоїти цінності і первинні навички, що допомагатимуть їй адаптуватись в мінливому світі і, долаючи труднощі, реалізовувати свій інтелектуальний потенціал, зростати гармонійною, високоморальною людиною.

В.В. Дорошенко, аналізуючи проблеми розвитку особистості в умовах ринкових відносин, відстежує тенденцію, за якою сучасне суспільство посилює свою роль у формуванні стереотипів поведінки особистості: «Важным и ведущим фактором формирования стереотипов поведения личности, – пише він, – становится реклама, которая формирует «новый тип человека», ...делает из него абстрактную унифицированную единицу – потребителя, полностью ориентирующегося и доверяющего рекламе..» [1, с.59].

Наведена інформація свідчить про правомірність та актуальність нашого дослідження з визначеною в ньому метою: дослідити цінності у вихованні власних дітей, притаманні батькам різного соціально-економічного статусу (СЕС). Керуючись метою були досліджені питання, суть яких спрямована на визначення уявлень батьків різного СЕС про те, які якості потрібно формувати у своєї дитини, і яким чином це потрібно робити. Відповідно розглядалися плани батьків на майбутнє дитини, проводилась оцінка розвитку дитини та обставин, що ускладнюють розвиток з позиції цих планів, вивчалися основні характеристики стилю сімейного виховання.

Постановка та вирішення дослідницьких питань спирається на наукові положення про виховання як процес становлення психічних властивостей і функцій, обумовлений взаємодією людини, що росте, та соціальним середовищем (розроблені класиками психології), і механізми впливу сім'ї на розвиток особистості дитини (А.Болдуїн, У.І.Гарбузов, М.Олексієва, В.Я.Титаренко, Л.Б.Шнейдер та ін.)

В тлумачному словнику А.Ребера зазначено, що соціально-економічний статус (СЕС) – це «характеристика положення індивіда в стратифікованому суспільстві, що базується на ряді соціальних (наприклад, батьківська сім'я, соціальний клас, освіта батьків, освіта самої людини, цінності, рід занять і т.д.) та економічних (доход родини) показників» [5]. Дослідники А.Л.Журавльов та А.Б.Купрейченко підкреслюють, що людина, переживаючи свою належність до певної соціальної групи, веде себе, зазвичай, відповідно до її соціальних стандартів, норми поведінки, прийнятими в ній [2, с.129].

Ми виокремлювали СЕСС за такими ознаками: матеріальна забезпеченість та рід занять батьків. Відносна достовірність рівнів СЕСС визначалася за допомогою шкільного журналу, де вказувалися місце праці та посада обох батьків, експертної оцінки класного керівника та підтримувалася за рахунок досвіду роботи автора статті з батьками в ролі шкільного психолога.

В дослідження були включені сім'ї, які презентували три рівня СЕСС, а саме: низький СЕСС – низький рівень матеріального достатку, де переважають батьки без вищої освіти, професії яких відносяться до сфери обслуговуючого персоналу, або ж сім'ї певних категорій – малозабезпечені, інваліди тощо. Середній СЕСС – сім'ї з середнім рівнем достатку, підприємці, які працюють або є господарями у сфері мілкового та середнього бізнесу, торгівлі, економісти, фінансисти, службовці, або ж працівники в галузі освіти та медицини: педагоги, викладачі, лікарі, соціальні працівники, психологи тощо. В основному, це люди з вищою освітою. І високий СЕСС – з високим рівнем матеріального достатку, батьки займають керівні посади в середньому та крупному бізнесі, політиці, керівники державних служб, підприємці, банкіри, фінансисти, знамениті актори, тощо.

В обстеженні взяли участь 312 батьків, діти яких навчаються в 7 – 8-х класах: 46 – низького соціально – економічного статусу, 205 – середнього та 61 – високого.

Методи дослідження включали: аналіз класних журналів, опитування вчителів, спостереження, анкетування батьків розробленою нами анкетою.

*Результати дослідження та їх аналіз.* Для дослідження питання впливу соціально – економічного статусу родини на установки у вихованні підлітків нами було розроблено анкету для батьків, де представлено декілька запитань, поділених на блоки.



У першому блоці запитань анкети ми з'ясували рівень усвідомлення батьками різних СЕС реальної картини розвитку їхніх дітей і пріоритетний стиль у вихованні. Для цього батькам потрібно було оцінити поведінку, самостійність, потребу в допомозі та розуміння їхньою дитиною обговорення проблеми, порівняно з наказом за 10-тибальною шкалою. Результати відповідей представлені в Таблиці №1.

**Таблиця №1**

**Оцінка батьками розвитку своєї дитини**

Запитання анкети \ Статус родини	Низький СЕС	Середній СЕС	Високий СЕС
Оцініть поведінку Вашої дитини?	8	8,2	8,5
Оцініть самостійність Вашої дитини?	7,8	7,4	7,7
В якому ступені дитина потребує Вашої допомоги?	6,9	7,3	7,7
Наскільки добре дитина розуміє обговорювання проблеми, порівняно з наказом?	8,1	8,6	8,7

Із таблиці видно, що оцінки поведінки дитини зростають разом із підвищенням матеріального достатку родин. Тоді як найбільш самостійними вважають своїх дітей батьки з сімей низького статусу (7,5 балів), тому і не потребують багато батьківської допомоги (6,9 балів). При узагальненні експертних оцінок класних керівників та спостереженнях видно, що саме ці діти, навпаки, потребують більшої уваги з боку батьків, їм дійсно доводиться бути самостійними в деяких питаннях, але далеко не з усіма вони справляються. Оскільки серед сімей низького СЕС багато родин з неблагополучними батьками, то їх дітям часто не вистачає спілкування, бесід, батьківської підтримки і впевненості. За експертною оцінкою класного керівника 34,5% (найбільший результат) батьків із сімей низького СЕС байдуже ставляться до виховання дитини.

Також найменші результати, на думку батьків низького СЕС, при розумінні підлітком стилю спілкування, в якому переважає обговорення проблеми над наказом (8,1 бал). За рахунок неосвіченості чи проблемності самих батьків тиск, накази, байдужість дійсно переважають в сімейному стилі спілкування, а батьки сприймають це, як належне.

Несамостійними вважають своїх дітей батьки із середнім СЕС. Також, за експертною оцінкою класного керівника саме ця група батьків може застосовувати надмірне опікування (в 10,5%

випадків) та тиск на дитину (11,2%). Отже, батьки середнього СЕСС найчастіше опікають та тиснуть на своїх дітей, тому що вважають їх недостатньо самостійними, хоча і усвідомлюють, що їхня дитина розуміє більше роз'яснення проблеми, ніж накази (8,6 бали). За нашими спостереженнями тиск і опіка спрямовуються вимогами батьків на краще навчання, більшу зайнятість дітей, роботу над собою. Тобто ці батьки висувують певні вимоги до своїх дітей і вимагають їх виконання, але не завжди конструктивними методами.

Протилежні результати отримані з відповідей батьків із високим СЕС. Вони найвище оцінюють поведінку своїх дітей (в середньому 8,5 балів). Так само, батьки вважають, що їхні діти найбільше розуміють обговорення проблеми, порівняно з наказом (8,7 балів). Дійсно, ці батьки, по – перше розуміють, що у спілкуванні краще застосовувати обговорення та бесіди, потім відповідь на це запитання швидше носить рекомендацію для класного керівника, тому що, за спостереженнями саме батьки з сімей високого СЕС добре знають свої права, і розуміють, що в школі з дитиною мають тільки обговорювати питання, а не наказувати.

У 91% сімей з високим достатком, на думку класних керівників, застосовується адекватне спілкування (найвищий результат) і лише 2,3% – байдужі стосунки, 4,7% – надмірний тиск на дитину, 2% – з надмірною опікою. На нашу думку, ці дані відповідають дійсності серед тих сімей, де ми проводили обстеження. Враховуючи те, що шлях для психологічного дослідження в приватних навчальних закладах закрито, ми вважаємо, що серед сімей високого СЕС існує більший відсоток неконструктивних форм взаємодії.

Так, при тривалій роботі практичного психолога гімназії спостерігалася достатньо велика кількість родин високого СЕС, де батьки займалися своєю діяльністю, а виховання перекладалося на плечі найнятої прислуги. Складно назвати такі стосунки адекватними, оскільки міжособистісне спілкування між підлітком та батьками було практично відсутнім. Або ж, навпаки, надмірна опіка чи тиск на дитину спровоковані складними міжособистісними стосунками між батьками, а підліток вимушений маніпулювати та відсторонюватися від спілкування з батьками. Як правило, до 7 – 8-го класів такі сім'ї переводять дітей до приватних шкіл, де навчаються такі ж діти. Тому, на нашу думку, в навчальних закладах загального типу, гімназіях та ліцеях навчаються ті діти з високим СЕС, в родинях яких переважає

адекватний стиль спілкування. А неадекватний стиль взаємин в сім'ях високого СЕС може провокувати складнощі в стосунках з однокласниками та вчителями, що впливає на вибір навчального закладу для дитини, і ускладнює психологічну діагностику для нас.

Також батьки з високим СЕС частіше вважають, що їхня дитина потребує допомоги. В цих сім'ях приділяється значна частина часу і грошей для розвитку дітей: чи то батьки активно займаються розвитком дитини, чи навпаки, батьки відсторонюються і наймають репетиторів для навчання, купують всі необхідні для розвитку речі, оплачуються курси тощо. Все це порізному впливає на виховання підлітків, але варто віддати належне, що в сім'ях з високим СЕС дитині активно допомагають розвиватися.

Отже, батьки із низьким СЕС вважають своїх дітей самими самостійними і такими, що найменше потребують батьківської допомоги, що на нашу думку, пов'язано скоріше з байдужим ставленням значної кількості сімей до виховання дитини. Батьки із середнім СЕС вважають своїх дітей зовсім несамостійними, тому висуюють до них вимоги, які штовхають на надмірне опікування та тиск у вихованні. Батьки із сімей високого СЕС високо оцінюють можливості своїх дітей і виділяють для їх виховання багато можливостей.

В другому блоці запитань анкети ми мали наміри продіагностувати плани батьків на майбутнє, спрямованість цілей і цінностей у вихованні своєї дитини. Для цього батькам пропонувалося обрати із запропонованих тверджень ті, які відповідали б їхнім намірам та пронумерувати в пріоритетній для них послідовності.

В результаті опитування нами було виявлено, що сьогодні першочергово батьки бажають, щоб їхня дитина мала міцні шкільні знання – (32% батьків); потім розвинуті спеціальні здібності (21,1%), зокрема музичні, спортивні, художні і т.д.; тоді бажання того, щоб дитина в майбутньому зайняла керівну посаду (17,5%), мала комерційні здібності (17,1%), і на останньому місці бажання батьків розвивати здібності до ручної праці (12,3%), такі як ремонт, хатня робота і т.д. Такий розподіл в намірах батьків відрізняється залежно від СЕСС, що представлено в Таблиці №2.

Так, родини з низьким СЕСС у 27% спрямовані на отримання міцних шкільних знань, і в 24,2% – на комерцію. Оскільки опитування проводилося в школі на батьківських зборах, від-

мітки батьків про бажання отримати міцні шкільні знання, на нашу думку, дещо завищені, а ось бажання спрямовувати дітей в комерційному напрямку є найбільшим саме серед сімей інших СЕС. Скрутне становище родин, їх умов проживання, життєві складнощі, низьке матеріальне положення штовхають батьків на розуміння того, що сьогодні комерційна кмітливість їхніх дітей – така ж необхідність, як і знання.

Таблиця №2

## Установки батьків на майбутнє дитини

Установки \ Статус родини	Низький СЕС (%)	Середній СЕС (%)	Високий СЕС (%)
Знання	27	35	32
Спеціальні здібності	19	20,6	21,3
Керівна посада	17,6	14,7	22
Комерція	24,2	17,2	14,1
Ручна праця	12,2	12,5	10,6

Третина сімей (35%) з середнім СЕС спрямована на розвиток міцних шкільних знань та спеціальних здібностей – 20,6%. Вони найбільше серед інших статусів родин приділяють увагу ручній праці – 12,5%. Дійсно, серед цих сімей багато освітян: педагоги, вчителі, викладачі тощо, для яких освіта та всесторонній розвиток дитини має велике значення. А на керівну посаду вони спрямовують своїх дітей найменше (14,7%) серед інших статусів сімей.

Сім'ї з високим СЕС також націлені на отримання міцних шкільних знань (32%), розвиток спеціальних здібностей (21,3%), але їх виділяє бажання спрямовувати дітей на отримання керівної посади (22%). Враховуючи те, що серед сімей високого СЕС багато хто з батьків дійсно займає високі службові позиції, керівні посади, дехто з них є знаменитостями, тобто вони рухалися по кар'єрним сходинкам і бачають такий же шлях для своїх дітей.

Отже, не дивлячись на те, що більшість батьків спрямовані на отримання міцних шкільних знань та розвиток спеціальних здібностей, існують пріоритети, яким приділяється більша увага сімей з різним СЕС: сім'ї з низьким СЕС спрямовують дітей в комерційному руслі, з середнім – на усесторонній розвиток, з високим – на отримання керівної посади.

Третій блок запитань в анкеті був спрямований на визначення обставин, що ускладнюють, на думку батьків, виховання їхньої дитини. Відповіді також потрібно було пронумерувати в порядку значимості для батьків. Найбільш впливовими обстави-

нами батьки вважають опір дитини (20,8%) та власну завантаженість (20,8%), потім вони посилаються на небажаний вплив ровесників (17,6%), недопрацювання школи (15,4%) та обмежені матеріальні можливості (15,4%), деякі говорять про небажаний вплив деяких членів родини (10%). Батьки різних СЕС по різному посилаються на обставини, які ускладнюють виховання їхніх дітей, результати анкетування представлено в Таблиці №3.

**Таблиця №3**

**Обставини, які ускладнюють розвиток дітей,  
на думку батьків із різних СЕСС**

Обставини \ Статус родини	Низький СЕС (%)	Середній СЕС (%)	Високий СЕС (%)
Опір дитини	17,2	29,4	25
Недопрацювання школи	15,5	11,8	16
Недостатність уваги внаслідок завантаженості батьків	27,6	25,5	23,8
Небажаний вплив окремих членів сім'ї	5,2	5,8	9,1
Небажаний вплив ровесників	15,5	16,7	19,3
Обмежені матеріальні можливості	19	10,8	6,8

Як видно з таблиці, найбільше на обставини, що ускладнюють розвиток дітей, скаржаться батьки із сімей з низьким СЕС: власна завантаженість (27,6%), обмеженість матеріальна (19%), недопрацювання школи (15,5%) і небажаний вплив ровесників (15,5%) відповідно. Батьки з низьким СЕС майже не скаржаться на небажаний вплив окремих членів родини (5,2%), але вище ми говорили про те, що саме в цих сім'ях частіше зустрічається один або навіть двоє батьків з алкогольними залежностями, родичі з психічними захворюваннями, недієздатністю тощо. Небажання батьків піднімати це питання пояснюється декількома причинами: з одного боку, відчувається страх з приводу наслідків впливу відвертих відповідей на дитину; по-друге, небажання батьків акцентувати увагу на конкретній проблемі, яка існує всередині сім'ї, тобто витіснення її; по-третє, увага батьків зосереджена на зовнішніх обставинах, тих що мало залежать від них самих. Також найменше батьки з низьким СЕС говорять і про опір дитини. При спостереженні та думку класних керівників, підлітки з цієї категорії сімей часто конфліктують з ровесниками та вчителями, у них існують конкретні складнощі у взаєминах, але, мабуть, це не є основним питанням для хвилювання батьків з низьким СЕС.

В 27,6% батьки низького СЕС усвідомлюють, що приділяють недостатню кількість уваги дітям внаслідок власної заванта-

женості і в 19% гостро стоїть питання обмежених матеріальних можливостей. Можна зробити висновок, що сім'ї з низьким СЕС, порівняно з іншими, найбільше страждають від матеріальної обмеженості, постійно стурбовані питанням заробітку, внаслідок чого приділяють мало уваги саме стосункам: як всередині сім'ї, так і з дитиною. Із відповідей батьків цього статусу, їх послідовності в значенні, порівняно з реальною картиною, спостерігаються невпевненість, екстернальність, конформність та інколи страх.

Батьки із сімей середнього СЕС найбільше скаржаться на опір у вихованні (29,4%). На нашу думку, тут має місце бажання батьків постійно покращувати стосунки, з одного боку, а з другого – бажання батьків акцентувати свою увагу саме на питаннях взаємин та опору їхньої дитини, оскільки підлітки з цієї категорії сімей часто будують дружелюбні стосунки з ровесниками, педагогами, а також класні керівники наголошують на адекватності стосунків в сім'ях між батьками та дітьми середнього СЕС.

На друге місце батьки середнього СЕС ставлять власну завантаженість (25,5%), за рахунок чого недостатньо приділяють увагу своїм дітям. Дійсно частина цих батьків завантажені на роботі повний робочий день (службовці, мілкий бізнес, торгівля тощо), тому їхнє усвідомлення зайнятості, постійне хвилювання за власний бізнес і кар'єру є цілком природними. Батьки цих професій дійсно приділяють значно менше уваги вихованню своїх дітей. Хоча при спостереженні ми знаємо, що інша частина батьків середнього СЕС (переважно освітяни, медики та ін.) максимально зосереджена на вихованні дітей: відвідують школу, допомагають з уроками, активно спілкуються з дітьми, але все одно бажають приділяти більшу частину часу на виховання дитини.

Батьків із сімей високого СЕС також найбільше турбує опір дитини при вихованні (25%), але, порівняно з середнім і низьким статусами, вони найменше стурбовані питаннями власної завантаженості (23,8%) й матеріальними обмеженнями (6,8%). Як правило, один із батьків займає керівну посаду чи зайнятий в крупному бізнесі, тоді як другий займається вихованням дитини, ходить на батьківські збори і, ймовірно, відповідає на запитання нашої анкети. Зосередженість же на питанні опору дитини у вихованні, з одного боку, так само говорить про хвилювання батьків на питанні взаємин, а з другого – відповідає дійсності, тому що частина цих дітей дійсно є конфліктними.

19,3% батьків вважають, що їхня дитина піддається впливові ровесників, що, на нашу думку, провокує їх з часом перево-

дити підлітків із сімей високого СЕС в інші навчальні заклади, де навчаються однокласники. Саме ці батьки якраз і говорять про небажаний вплив окремих членів родини на виховання (9,1%) та наслідування підлітками певного стилю спілкування від батьків, які досягли значного успіху в кар'єрі (можливо, саме за рахунок своєї наполегливості, опору складнощам і т.д.). Тривале спостереження за родинами з високим СЕС виявляє в деяких з них серйозні внутрішньосімейні складнощі, які непомітні ззовні: тиск одного члена родини на іншого, обезцінювання подружжям один одного, приниження, впливає на виховання підлітка.

Отже, батьки із сімей низького СЕС найбільшими обставинами, що ускладнюють розвиток дітей, вважають власну завантаженість та обмежені матеріальні можливості; середнього СЕС – скаржаться на опір дитини; а високого – опір, зайнятість, але виділяє їх серед двох попередніх СЕС – небажаний вплив ровесників та деяких членів родини.

**Висновки.** За результатами анкетування батьків виявлено, що значна частина родин спрямовує своїх дітей на отримання міцних шкільних знань та розвиток спеціальних здібностей. Найбільше ускладнює виховання, на думку батьків, опір їхніх дітей, власна завантаженість та небажаний вплив ровесників. Також виявлено, що матеріальне становище родини має пропорційний вплив: чим вищий статус родини, тим менше, на думку батьків, матеріальні можливості ускладнюють виховання дітей.

Але серйозний вплив на установки та уявлення батьків щодо виховання своїх дітей має соціально – економічний статус сім'ї (СЕСС), в якій виховується підліток.

Так, батьки із низьким СЕСС вважають своїх дітей достатньо самостійними і такими, що найменше потребують батьківської допомоги. На нашу думку, це пов'язано скоріше з байдужим ставленням значної кількості сімей низького СЕС до виховання дитини та зацикленістю на власних проблемах. Тому і установки у вихованні підлітків спрямовуються батьками більшим чином в комерційному напрямку. Скрутне становище, складні життєві обставини, недієздатність деяких батьків із сімей низького СЕС, ускладнює виховання дітей саме внаслідок завантаженості батьків та обмежених матеріальних можливостей.

У сім'ях середнього СЕСС переважає адекватний стиль взаємин між батьками та підлітками. Але серед них найчастіше зустрічаються надмірна опіка та тиск на дитину, оскільки батьки вважають своїх дітей недостатньо самостійними. Батьки середнього СЕСС спрямовують своїї дітей на усесторонній розвиток:



отримання міцних шкільних знань, розвиток спеціальних здібностей та ручної праці. Із основних складнощів, що впливають на виховання дитини, вважають опір дитини, що обумовлено, на нашу думку, бажанням батьків акцентувати увагу на питанні міжособистісних взаємин.

Батьки із сімей високого СЕС високо оцінюють розвиток своїх дітей і виділяють для їх виховання багато можливостей, в тому числі й матеріальних. Разом із усестороннім розвитком вони претендують на те, щоб їхня дитина в майбутньому зайняла керівну посаду, що обумовлено скоріше батьківськими домаганнями, власним досвідом та амбіціями. Серед основних обставин, що ускладнюють виховання, вважають опір дитини, власне завантаження, і акцентують увагу на небажаному впливові ровесників та деяких членів родини. Складні міжособистісні взаємини в окремих родинах високого СЕС дійсно погано впливають на виховання підлітка.

Викладені в статті результати вказують на актуальність осмислення методів виховання підлітків з урахуванням сьогоденних реалій щодо впливу соціально – економічного статусу їхніх родин.

#### Список використаних джерел

1. Дорошенко В.В. Проблемы развития личности в условиях развивающейся демократии и рыночных отношений // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Міленіум, 2007. – Вип.33. – 474 с.
2. Журавлёв А.Л. Нравственно – психологическая регуляция экономической активности / А.Л. Журавлёв, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд – во «Институт психологии РАН», 2003. – 436 с.
3. Зеньковский В. Психология детства. – М.: «Академия», 1996.
4. Конференция по проблемам человека в современном социуме // Вопросы психологии. – 2008. – №4. – С.181 – 183.
5. Оксфордский толковый словарь по психологии/Под ред. А.Ребера, 2002 г.: Електронний ресурс. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487>
6. Смирнова Е.О., Хохлачева И.В. Особенности отношения родителей к ребенку с трудностями в общении / Е.О. Смирнова, И.В.Хохлачева // Вопросы психологии. – 2008. – №4. – С. 24-35.

The value orientations of parents of different social and economic status at upbringing of their own children are considered in the article. The results of a questionnaire polling parents and expert review of children's

supervising instructors indicate the existence of differences in plans for children's future. Among the main circumstances complicating education is considered to be the child's resistance, an actual load, and focuses on the undesirable influence of the children of the same age and some family members. The parents of high social and economic status families are analysed to evaluate in a high level the development of their children and allocate many opportunities for their upbringing, material as well. The difficult interrelations in some high social and economic status families are examined to have a really bad influence on the teenager's upbringing.

**Keywords:** social and economic status of the family, values of parents, style of upbringing.

*Отримано: 24.01.2013 р.*

УДК 37.015.31:316.42-056.26

*Б.А.Земба*

## **Роль соціальної роботи у вирішенні адаптаційних проблем батьків, які мають розумово відсталу дитину**

У статті розглядається тема адаптаційних труднощів у батьків, які мають розумово відсталу дитину. Для батьків виховання недорозвинутої дитини є значним викликом і вимагає певних змін у сприйнятті проблеми та змін в організації сімейного життя. Підкреслюється також роль і допомога соціального працівника в реалізації цих змін. Автор обговорює принципи, які повинні сприяти відновленню розумових і фізичних функцій дитини та наголошує на необхідності ролі психолога у подоланні негативних емоційних станів батьків.

**Ключові слова:** неповносправність, розумове відхилення, сім'я, соціальна допомога, соціальна робота, адаптація, синдром Дауна.

В статье рассматривается тема адаптационных трудностей у родителей, которые имеют неполноценного ребенка. Для родителей воспитание недоразвитого ребенка является значительным вызовом и требует определенных изменений в восприятии проблемы и изменений в организации семейной жизни. Подчеркивается также роль и помощь социального работника в реализации этих изменений. Автор обсуждает принципы, которые должны способствовать возобновлению умственных

и физических функций ребенка и отмечает необходимость роли психолога в преодолении негативного эмоционального состояния родителей.

**Ключевые слова:** неполноценность, умственное отклонение, семья, социальная помощь, социальная работа, адаптация, синдром Дауна.

Серед різних проблем, з якими зустрічаються соціальні працівники у своїй професійній повсякденності, існують складні для вирішення ситуації, що виникають у зв'язку з народженням в сім'ї розумово відсталої дитини з розумовими відхиленнями. Повідомлення про те, що їх дитина має вроджені дефекти і розвиватиметься неправильно є для батьків потрясінням, болючим досвідом і величезним розчаруванням. Звістка про те, що дитина недорозвинена, радикально змінює ситуацію цілої родини. Це веде до неспроможності реалізувати життєві плани батьків і цілої сім'ї, до нездійснення очікувань щодо новонародженого нащадка. У батьків проявляються дуже сильні негативні емоції, які дезорганізують взаємовідносини між членами сім'ї, а також порушують природний перебіг сімейного життя.

Чому нас спіткало таке нещастя?

Батьки, які отримали інформацію, що їх дитина неповноцінна через синдром Дауна, дитячий параліч головного мозку чи захворювання, зумовлене іншим чинником, відчувають дуже сильні негативні емоції, у різних формах і супроводжуються болісними питаннями: «Чому саме нас це спіткало? Адже ми здорові», «Що ми можемо зробити, щоб допомогти нашій дитині?» Батьки, шукаючи причини нещастя, звинувачують один одного. Це призводить до погіршення взаємин у подружжі, або навіть до розлучення.

Згідно з А. Твардовським можна виділити кілька стадій переживання батьків:

- а) шок,
- б) емоційна криза,
- в) уявне пристосування,
- г) конструктивне пристосування [8: с. 21-26].

Такі стадії характеризуються наступним чином:

**Стадія шоку**, також часто називається критичним періодом або періодом емоційного стресу, проявляється безпосередньо після того, як батьки дізнаються, що їх дитина неповноцінна. Адже вони очікували здорову дитину, а після такого діагнозу більшість батьків впадають у відчай. У батьків з'являються такі симптоми: погіршення настрою, неконтрольовані емоційні реакції (різноманітна словесна агресія, плач), а також реакції і стани невроту (розлади сну, втрата апетиту, прояви страху). Сильні емоції, які

переживають батьки, можуть відображатися на їх взаємовідносинах та їх ставленні до дитини. Почуття страху щодо майбутнього дитини змішується з відчуттям провини за нещастя, яке спіткало сім'ю. Батьки не знають, як поводитися з дитиною, щоб вона розвивалася якнайкраще. Загалом такий стан можна порівняти з розумовим хаосом. Батьки не вірять в те, що сталося, що до них говориться. Прикладом до цієї стадії можуть послужити слова однієї матері дитини з синдромом Дауна: «Я сказала лікареві, що це повинна бути помилка. Я годувала свою дитину і все з нею в порядку. Я думала, що лікар переплутав мою дитину з кимось іншим – я була занадто молода, щоб мати «монгола» (тобто дитину з синдромом Дауна)» [2: с. 30].

Період відчаю це наступний етап емоційного переживання батьків, званий також стадією депресії або емоційної кризи. Цей етап супроводжується розпачем, пригніченістю, безпомічністю, хоча емоції, які переживають батьки вже не такі сильні та різкі. Батьки все ще не можуть погодитися з фактом, що мають неповноцінну дитину. Перед їх очима стоять нездійсненні надії і картина холодної реальності. Окрім того, існує проблема недостатньої поінформованості, відсутності знань на тему специфіки хвороби, від якої страждає дитина і як опікуватися, виховувати дитину з такими особливими потребами, що виникають з дисфункцій внаслідок хвороби. Батьки перевантажені обов'язками, негативними емоціями, зростають конфлікти у сім'ї. Все це дезорганізовує сімейне життя. Тому може з'явитися проблема, пов'язана з відстороненням батька від сім'ї, яка може проявлятися в різних формах: занедбання домашніх обов'язків, втеча в професійну роботу або захоплення шкідливими звичками, що врешті може призвести до цілковитого залишення сім'ї.

Вважається, що ситуація, в якій батько покидає сім'ю, найчастіше виникає через гострі конфлікти, оскільки дружина перевантажена обов'язками по догляду за розумово відсталою дитиною, вона переживає негативні емоції, пов'язані з фактом існування в сім'ї хворої дитини, скеровує претензії до чоловіка, не володіє емоціями, що, як наслідок, може несвідомо призвести до залишення батьком сім'ї. Накопичення негативних емоцій, порушення дотеперішньої рівноваги між подружжям може призвести до розпаду сім'ї. Емоції, які попереджують цей факт і супроводжують його, впливають на взаєностосунки з дитиною і реалізацію її емоційних потреб, відчуття безпеки і тим самим негативно впливають на стабільний розвиток дитини.

Наступним періодом в переживаннях батьків, які виховують неповноцінну дитину, є період уявного пристосовування до ситуації, домінуючою ознакою якого є те, що батьки здійснюють нерациональні спроби пристосовування до ситуації, в якій опинилися, і застосовують різні захисні механізми, тобто деформують картину реальної дійсності, схилившись до своїх прагнень. Наприклад, вони не визнають факту хвороби і неповноцінності дитини і прагнуть похитнути лікарський діагноз, легковажать його і шукають нового, кращого діагнозу, звертаючись до різних спеціалістів.

Серед батьків, які вже прийняли до схвалення факт розумово відсталості дитини, інколи спостерігається захисний механізм, що полягає у необґрунтованій вірі в можливість вилікування дитини, батьки шукають чудесних ліків, вірять в чудесні методи лікування. Іншим захисним механізмом є пошук винних у розумовій відсталості дитини, оскільки вони глибоко переконані, що неповноцінність їх дитини була спричинена помилкою лікаря, а інколи звинувачують у цьому надприродні сили (Бога, долю) або проблему здоров'я дитини відносять на рахунок провини за свої гріхи. Трапляється так, що батьки взаємно обтяжують себе провиною, дорікаючи власними генетичними розладами.

Період уявного пристосовування може тривати доволі довго, часом доти, поки не вичерпають всіх можливостей змінити реальну дійсність і не дійдуть до переконання, що вичерпали всі задуми, а отже, для дитини не вдасться нічого зробити. Вони миряться зі своїм нещастям, піддаються апатії, песимізму, пригніченості без жодних реабілітаційних впливів по відношенню до дитини, визнаючи, що немає жодних шансів.

Останнім етапом емоційних переживань батьків, згідно з А. Твардовським, є період конструктивного пристосовування до ситуації, в якому вони знову розглядають свою ситуацію і раціоналізують її. Безумовно батьки надалі можуть емоційно переживати свою «долю», але вони більше зосереджуються на визначенні правильного і найкращого шляху для надання підтримки своїй дитині і шукають нові ідеї для найбільш оптимальної організації сімейного життя [8: с. 26].

Батьки починають співпрацювати один з одним, шукають порад в третіх осіб, використовують різні виховні реабілітаційні процедури, в результаті чого починають домінувати позитивні почуття. Їх контакти з дитиною і різні дії, які вони здійснюють по відношенню до дитини, починають приносити їм радість. Важливим є також те, що батьки починають

спостерігати прогрес в розвитку своєї дитини, який пробуджує в них оптимізм і приносить позитивні емоції. Їх контакт з дитиною має двосторонній характер, батьки наділяють її любов'ю, ніжністю і піклуванням в реалізації її потреб, а дитина, у свою чергу, відповідає взаємністю – своєю прихильністю, добрим самопочуттям, радістю. Погодження з дійсністю дуже важливе для правильного функціонування батьків в сім'ї та суспільстві. Вони повертають віру у власні сили і радість того, що вони є батьком чи матір'ю. У цій фазі батьки уміють розпізнати і виявити свої почуття, в тому числі такі емоції, як втому, смуток, злість, безпомічність [7: с.16].

Однак потрібно підкреслити, що не всі батьки проходять через вищевказані фази і форми криз. Трапляється й так, що вони перебувають в розпачі, безнадійності, а їх захисні механізми надзвичайно сильні. Тоді це вже особливо серйозна сімейна ситуація, оскільки вона відображається на цілісному функціонуванні сім'ї, на психічному і фізичному здоров'ї всіх її членів, не кажучи про особливо важливу проблему малої, неповноцінної дитини, яка потребує відповідної опіки і догляду.

Позиції по відношенню до неповноцінності і сімей, що мають розумово відсталого члена сім'ї, часто виникають з популярних думок, переконань, упереджень. Нижче наведемо приклад матері хлопця з мозковим ушкодженням і гідроцефалією головного мозку, яка сказала: «Я не знала, що буду однією з тих матерів, яких я інколи бачила на вулиці, співчувала їм, але я навіть не думала, що буду однією з них. Я нічого не знала про їх життя і про те, як їм важко [3: с. 81]».

На переживання батьків впливають також обрані ними цінності і життєві цілі. Співжиття з неповноцінною дитиною змінює систему цінностей батьків. Наприклад, для деяких батьків велику цінність представляє освіта. Якщо їх дитина розумово недорозвинена, то вони повинні змінити свої освітні плани, поставлені на самому початку – це до народження дитини на світ. Вони мусять поставити на першому місці емоційне життя і соціальне співіснування дитини і погодитися з її неповноцінністю [8: с. 31].

Не тільки батьки переживають народження неповноцінної дитини, особливі труднощі виникають також у нормально розвинених братів чи сестер. Дуже часто це адаптаційні проблеми в середовищі ровесників, де вони соромляться своєї сестри чи брата. Часто дитина, обтяжена доглядом за недорозвиненим братом чи сестрою, сповнена почуттям несправедливості, печалі, перетвоми. В такій ситуації може виникнути бунт, проявляються

захисні реакції типу уникання складних ситуацій, або напр. втеча з дому, з школи, уникання ровесників [4: с. 257].

Наслідком цього стану речей є зростаюча напруга в сім'ї, нервова атмосфера, що, у свою чергу, відбувається на професійному житті батьків і шкільному житті нормально розвинених братів і сестер. Утворюється зачароване коло і загальна ситуація сім'ї погіршується.

#### *Зміни у функціонуванні сім'ї*

Поява розумово відсталого дитини викликає істотні зміни у функціонуванні сім'ї у сфері побутової ситуації, організації сімейного життя, взаємодіях між членами сім'ї, а відтак, і в співвідношенні сім'я – соціальне середовище.

У сім'ї, де народжується неповноцінна дитина змінюється економічна і житлова ситуація, а потреби неповноцінної дитини зазвичай її погіршують. Більшість матерів мусять припинити професійну роботу і зайнятися вихованням дитини, що значно знижує матеріальний стандарт життя сім'ї, адже розумово відстала дитина вимагає лікування, дбайливого догляду, опіки, спеціальних виховних процедур, як наслідок зростають фінансові видатки. Сім'я несе додаткові витрати на ліки, відповідну дієту, покупку реабілітаційного обладнання тощо, не враховуючи вже стандартні потреби всіх членів сім'ї.

Всі потреби, які виявляють окремі члени сім'ї, викликають зміну в розпорядженні грошима, яких найчастіше починає бракувати, а це, у свою чергу, веде до модифікації в міжособистісних відносинах і зростання напруження, що відчувається окремими членами сім'ї [5: с. 3].

#### *Цілі соціальної роботи з сім'єю, яка переживає кризу адаптації до складної сімейної ситуації*

Найбільше значення для виховання і розвитку дитини має атмосфера сімейного життя, яка заспокоює основні потреби через чутливий взаємозв'язок, що поєднує її з найближчим оточенням. Дитина з розумовими відхиленнями, окрім основних потреб, від яких залежить життя і розвиток кожної особистості, має специфічні потреби, до яких М. Божиковська відносить:

- потребу усвідомлення, що батьки задоволені дитиною;
- потребу схвалення і дружби з боку оточення;
- потребу розмови з дитиною про її неповноцінність (коли дитина усвідомлює особливості свого стану здоров'я) [1: с. 32].

У відновленні повноцінності дітей з синдромом Дауна і дитячим паралічем головного мозку батьки відіграють першочергову роль.



Постійною ознакою синдрому Дауна є розумове недорозвинення. Це найбільш обтяжлива ознака цієї хвороби для самої дитини, як і для її батьків. Першим найважливішим кроком є звернення уваги на те, що про розвиток дитини з синдромом Дауна вирішує відповідний догляд батьків, рання і безперервна стимуляція рухового і мовленнєвого розвитку, а також пізнавальної діяльності. Остаточний ступінь інтелектуального розвитку, якого досягне дитина, є тільки похідною частиною генетичного потенціалу. Важлива участь в цьому процесі має відповідне відношення батьків разом з ранньою і інтенсивною психомоторною реабілітацією, терапією за допомогою вправ, стимуляцією мови та широко зрозумілою освітньою діяльністю в пізнішому віці дитини. Це вимагає величезної самовідданості і заангажованості з боку батьків та старших братів/сестер, але завдяки цим діям дитина може досягти максимального ступеня розвитку, який дозволяє хвороба [6: с. 4].

Це стосується також дітей з дитячим паралічем головного мозку, які мають бути охоплені процесом комплексного удосконалення якомога раніше, тому що рання реабілітація дозволяє дитині досягти фізичної справності, отримати більше можливостей до самостійного пересування і самообслуговування.

Варто обговорити деякі принципи, які повинні сприяти ревалідації (тобто відновленню справності розумових та фізичних функцій) і педагогічній роботі з розумово недорозвиненою дитиною:

1. Принцип акцептації дитини – прийняття дитини з її обмеженнями є підставою реальної допомоги. У сім'ї такий принцип є однією з форм безумовної любові.

2. Принцип суб'єктивності та індивідуальності поєднується з поважанням прав людини. Не можна налагодити одну функцію, не враховуючи сукупність можливостей і потреб дитини. Чим глибша розумова відсталість дитини, тим більше педагогічна робота повинна мати індивідуальний характер.

3. Принцип рефлексивності полягає у систематичному аналізі виконуваних дій, функціонування дитини, безперервному пошуку причин виявлених проблем, а також модифікації використовуваних програм і застосовуваних методів.

4. Принцип систематичності і послідовності дає можливість покращити контроль над процесом виховання, а також надає відчуття безпеки, сприяє розвитку незалежності і відчуття власної цінності.

5. Принцип психічного комфорту визначає позитивні взаємовідносини особи з розумово відсталою дитиною і педагога-терапевта, відповідний час проведення занять і оптимальний момент для проведення занять, тобто використання моментів, в яких неповноцінна особа виявляє особливу мотивацію для виконання занять.

6. Принцип поваги до інших осіб, які беруть участь в реалізації виховної програми – виховання дитини з розумовими відхиленнями не може відбуватися за рахунок інших дітей, не може перевищувати можливостей самої дитини [4: с. 159-160].

Звичайно, вищезазначені принципи є обов'язковими для всіх, хто нав'язує будь-який контакт з неповноцінною дитиною, а особливо тих, які через свої відносини з дитиною впливатимуть на її виховання.

Сім'я потребує особливої підтримки на самому початку зіткнення з проблемами, які виникають з особливої ситуації через здоров'я дитини і її потреби. Тому, окрім родини, яка повинна підтримувати батьків, що переживають кризу, величезну роль в подоланні цієї кризи відіграє соціальна допомога, соціальна робота, особистий допоміжний контакт з соціальним працівником, що регулюється Законом про соціальну допомогу від 12 березня 2004 року [9].

Сім'я, яка переживає проблеми, що були коротко представлені вище, врешті наважується на допомогу третіх осіб і найбільше очікує такої підтримки:

- емоційної, психічної;
- фінансової,
- педагогічної.

Важливим є те, щоб соціальний працівник, окрім фінансових, предметних послуг допоміг батькам пристосуватися до нової дійсності так, щоб:

- розчарування непередбаченою життєвою ситуацією вони замінили акцептацією;
- емоційні порушення, стани пригніченості виключили і замінили сміливою боротьбою з проблемами, тому що цього очікує дитина і ситуація, в якій вони опинилися;
- життєву безпомічність, яка викликана появою неповноцінної дитини в їх житті, замінили впевненістю і конструктивізмом творчого пошуку до співпраці в родині і з усіма, хто може допомогти у вирішенні їх проблем, бо тільки така позиція обумовлює рішучі, впевнені і конкретні рішення для блага дитини і сім'ї;

- надію, яку вони мають в серці, зміцнювали відповідальністю, рішучістю мислення і дії;
- протидіяли упередженням зовнішнього оточення по відношенню до розумово відсталі дитини, що виникає з їх низької свідомості, браку знань через участь в групах підтримки, товариствах, тощо;
- не занедбували своїх культурних, товариських потреб, організовуючи відповідним чином сімейне життя і доручаючи домашні обов'язки всім членам сім'ї в міру їх можливостей так, щоб кожен з них зміг мати час на реалізацію своїх потреб і не відчував виснаження доглядом за неповноцінною дитиною;
- дбали про контакти з родичами і знайомими, бо це є гарантом їхнього доброго самопочуття і правильної соціалізації дитини;
- розширили свою свідомість на тему хвороби дитини (самоосвіта, медичні поради з боку лікарів та інших спеціалістів), її потреб і намагалися стимулювати руховий, вербальний, пізнавальний, суспільний розвиток, використовуючи між іншим компетенцію спеціалістів.

Дуже часто з перших місяців життя дитини, коли батьки переживають травму, яка виникає з неповноцінності дитини, необхідною може бути допомога психолога, який допоможе подолати різні емоційні стани батьків.

Соціальний працівник, маючи знання на тему форм соціальної підтримки розумово відсталих осіб та їх сімей, і передаючи її зацікавленим, надає відчуття безпеки цій сім'ї, яка приймає цю зацікавленість і допомогу як факт, що вони не самі, а схожу проблему має багато людей.

Адже сфера надання допомоги з боку держави є багатоцільовою і базується на допомозі:

- медичній, оздоровчій (спеціалізовані заклади охорони здоров'я, реабілітація, оздоровча освіта та інше);
- освітній (оздоровча освіта, спеціалізована освіта, пов'язана з конкретною медичною проблемою, спеціальне навчання та інші форми);
- виховній (педагогізація батьків, надання допомоги через спеціалізовані опікунсько-виховні установи тощо);
- матеріальній (грошова допомога, пенсії, дофінансування, закупівля реабілітаційного обладнання та інше);
- локальній (можливість пристосування житлового приміщення до життєвих потреб неповноцінної особи, ліквідація архітектурних бар'єрів).

Якість допомоги соціального працівника залежить від його змістовної підготовки, професійної компетенції, а також емпатії, що ґрунтується на обізнаності в проблемах, з якими стикається на початку складного шляху до прийняття факту неповноцінності своєї дитини кожна сім'я.

*(Переклад з польської мови Домітрак Ю.Б.)*

### Список використаних джерел

1. Borzykowska M., Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, «Oświata i Wychowanie», Nr 42/1988.
2. Cunningham C., Dzieci z zespołem Downa, Poradnik dla rodziców, WSiP, Warszawa 1992.
3. Komorowska M., Sytuacja dzieci i młodzieży w społeczeństwie polskim, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.
4. Lausch-Żuk I., Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym, [w:] W. Dykcik (red.), Pedagogika specjalna, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2001.
5. Pawlicka-Wojciechowska I., Deprywacja ekonomiczna a funkcjonowanie rodziny, «Psychologia Wychowawcza», Nr 3/1986.
6. Pietrzyk J., Zespół Downa, «Medycyna Praktyczna – Pediatria», Nr 6/1999.
7. Popielicki M., Zenon J., Kryzys psychiczny rodziców w związku z pojawieniem się w rodzinie dziecka niepełnosprawnego, «Szkoła Specjalna», Nr 1/2000.
8. Twardowski A., Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych, [w:] I. Obuchowska (red.), Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, WSiP, Warszawa 1995.
9. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku, (Dz. U. NR 64, poz. 593).

This article deals with the problem of difficulties of parents' adaptation, where a child was born with disabilities. Upbringing of handicapped children is a big challenge for parents and requires some changes in the perception of the problem and changes in the organization of family life. It also emphasizes the role of social workers in helping to implement these changes. The author discusses principles that should assist proceeding in the mental and physical functions of child and marks the necessity of psychologist role for overcoming the negative emotional states of parents. It is determined that quality of a social worker help

depends on his well-grounded education, professional competence, and also empathy, that is based on awareness in problems, which every family faces with at the beginning of difficult way to the acceptance of fact of the child's inferiority.

**Keywords:** disability, mental disability, family, social assistance, social work, adaptation, Down's syndrome.

*Отримано: 23.01.2013 р.*

УДК 159.923:378

*О.М.Ічанська*

## **Особистісні детермінанти становлення образу професіонала у студентів-психологів у процесі професійного навчання**

У статті представлено аналіз поняття «образ професіонала», визначено основні критерії для його класифікації, описані змістовні характеристики та особистісні детермінанти його становлення на різних етапах професійної підготовки у студентів-психологів. Ставлення до образу професіонала на різних етапах навчання визначається різними чинниками: самоактуалізованість (у різних її характеристиках), креативність, вид кар'єрних орієнтацій. Встановлено, що однозначний лінійний зв'язок існує лише між типовістю та вербальною креативністю.

**Ключові слова:** образ професіонала, образ психолога, самоактуалізація, креативність, емоційний інтелект, мотивація афіліації, кар'єрні орієнтації.

В статье представлен анализ понятия «образ профессионала», определены основные критерии для его классификации, описаны содержательные характеристики и личностные детерминанты его становления на разных этапах профессиональной подготовки у студентов-психологов. Отношение к образу профессионала на разных этапах обучения определяется различными факторами: самоактуализованность (в разных ее характеристиках), креативность, вид карьерных ориентаций. Установлено, что однозначная линейная связь существует только между типичностью и вербальной креативностью.

**Ключевые слова:** образ професіонала, образ психолога, самоактуалізація, креативність, емоціональний інтелект, мотивація аффіліації, кар'єрні орієнтації.

**Постановка проблеми.** На даному етапі розвитку людської цивілізації та культури особливим аспектом є професійна сфера. Сучасне суспільство умовно поділене на певні професійні класи, групи професій тощо. Особливою темою є не лише приналежність людини до певної професійної сфери, а й рівень розвитку її як професіонала, адже сучасний світ вимагає бути висококваліфікованим спеціалістом, щоб чогось досягти у житті. Професійне визначення та становлення починається з дитинства і триває все життя. Досить вагомим аспектом є саме професійне навчання, адже воно закладає фундамент майбутніх професійних та людських якостей особистості. Окремою складовою професійного рівня фахівця є певний образ професіонала, який є у нього. Саме такий образ є рушійною силою до розвитку фахівця, визначає траєкторію професійного становлення. Також сьогодні у суспільстві існує потреба у психологах, щоб забезпечити психічне здоров'я суспільства в цілому і кожного його члена окремо.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Образ професіонала – це складова поняття «образ професій», що містить уявлення про особистість професіонала, його професійно важливі якості, умови діяльності, морально-етичні принципи, і є результатом розумових дій. Становлення цього образу пов'язане із професійним і особистісним розвитком.

Поняття образу професіонала або образу професій вивчали Є.А. Клімов, Л.М. Мітіна, К.О. Альбуханова, В.С. Агапов, О.С. Анісімов, А.А. Деркач, А.А. Реан, Л.Б. Шнейдер, Е.Ф. Зеєр, А.К. Маркова та інші.

Проблема образу світу у різних типах професій з 1995 року почала розроблятися Е.А. Клімовим [6]. Автор підкреслює, що «уявлення професіонала про оточуючий світ и самого себе – область існування важливих умов регулювання та саморегулювання його активності». Е.А. Клімов зазначає, що для початківця відповідні системні організації ознак об'єктів наче не існують, він їх не бачить.

Образ професії – це уявлення та ставлення людини щодо обраної професії. Образ професійної діяльності містить у собі образ професії, до якого входять уявлення про норми, цілі, цінності, прийняті у певній професійній спільноті; уявлення про особистість професіонала, його професійно важливі якості, знання, вміння

та навички, необхідні для здійснення професійної діяльності (операціональний аспект); мотиви та наміри (мотиваційний аспект). Разом з образом професії, образ професійної діяльності включає у себе образ суб'єкта, оскільки діяльність неподільна з особистістю.

Е.Ф. Зеєр вважає, що важливою умовою становлення професіонала є спрямованість особистості, яка містить такі компоненти: мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію, професійне самовизначення, які мають на різних етапах генезису суб'єкта праці різний психологічний зміст [3].

Окремо слід виділити напрямок, пов'язаний саме з образом психолога-професіонала. І.В. Вачков, І.Б. Гриншпун, М.С. Пряжников [1] виділяють ряд особливостей, які вирізняють психолога-професіонала. Серед них: систематизовані, узагальнені уявлення про психіку та психологію, спираючись на професіонала на метод наукового пізнання, використання фахівцем спеціально розроблених у психології засобів – методик, особлива відповідальність, підтримка зв'язків зі своїми колегами, наявність документа про вищу психологічну освіту, особливий професійний такт і дотримання професійно-етичних норм, здатність до професійного розвитку та саморозвитку, розвинена професійна психогігієна праці, обережне та критичне ставлення до існуючих та нових методів тощо.

Один з сучасних напрямків вивчення даної проблеми присвячений аналізу соціальних уявлень про психолога (Н. І. Олифірович [10]), розгляду розбіжностей у соціальних уявленнях психологів та таких професійних груп, як вчителі, менеджери та офіцери МВС (І. Р. Сизова [12]), дослідженню відмінності уявлень у керівників і підлеглих організацій, в яких професійно задіяний психолог (Е. Л. Чернишова [13]).

Окремо можна виділити роботи, що присвячені вивченню змістовних характеристик професії психолога, а саме: мотивація професійного вибору, особливості професійної діяльності, зміст діяльності психолога, особистісні якості психолога, формування професійної спрямованості студентів-психологів, зокрема це роботи таких вчених: О.І.Донцова [2], Р. Ю. Любимова [7], Н.М. Зотова [4], А. Р. Мусалаєва [9].

Н.Б. Казначеева проаналізувала зміст образів професійного психолога (компетентного і некомпетентного) у студентів психологічних спеціальностей, встановила відмінності цих образів у студентів різних курсів денного і заочного відділень. Також у даній роботі було встановлено достовірні відмінності між



Я-образами і образами компетентного психолога у студентів-випускників денного та заочного відділень [5].

Узагальнивши, можна сказати, що образ професіонала є базовою категорією, яка лежить в основі професійної самосвідомості та впливає на професійне становлення особистості. Автори, що вивчали проблему професіоналізму, вважають, що важливою детермінантою становлення професіоналізму людини є процес формування, підтримання, постійного уточнення і розвитку концептуальної моделі діяльності. Образ саме психолога-професіонала малодосліджений. Слід відзначити, що цей напрямок дослідження активно розробляється. Останнім часом досить поширені дослідження професіонала-психолога в освітньо-кваліфікаційних роботах випускників спеціальності «Психологія», але систематизовані та структуровані знання відсутні.

**Формулювання мети статті.** Актуальність дослідження даної проблеми полягає у розробці класифікації образів професіонала, оскільки відсутні систематизовані знання про типи образів професіонала, виявлення особистісних детермінант становлення образу професіонала у студентів-психологів. Саме ці аспекти маловивчені, тому досить актуально приділити їм увагу.

Мета дослідження полягала у виявленні особистісних детермінант становлення образу професіонала у студентів-психологів.

Методична база дослідження включала наступні методики: методику «Хто я?» М. Куна, «Семантичний диференціал», самоактуалізаційний тест (Ю.Е. Альошина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз), методику «Рівень емоційного інтелекту» С.О. Біляєва, методика діагностики мотивів афіліації А. Мехрабіана, методику діагностики вербальної креативності С. Медника, адаптована А.Н. Вороніним, методику «Кар'єрні орієнтації» Е. Шейна, також використовувалась авторська анкета. Статистичні методи обробки отриманих даних: якісний аналіз даних, однофакторний дисперсійний аналіз для порівняння груп, кореляційний аналіз, регресійний аналіз.

Вибірка дослідження: 113 студентів-психологів I, III та V курсів Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Результати дослідження кількісних параметрів образу психолога представлені у поданій нижче таблиці 1.

Таблиця 1

## Кількісні параметри «образу професіонала» у студентів-психологів

Курс	Мала кількість відповідей	Середня кількість відповідей	Велика кількість відповідей
I курс	1-4 відповіді	5-8 відповідей	9-13 відповідей
	20% студентів	50% студентів	30% студентів
III курс	1-6 відповідей	7-13 відповідей	14-17 відповідей
	18% студентів	74,2% студентів	7,8% студентів
V курс	1-7 відповідей	8-15 відповідей	16-23 відповідей
	53% студентів	35,2% студентів	11,8% студентів

Як ми бачимо з таблиці, старші курси мають більш розвинене уявлення про психолога, що зумовлено вже здобутим досвідом та професійним навчанням.

На запитання «Який є психолог?» студенти давали досить різноманітні відповіді. Найбільше студентами-психологами 1 курсу наводились такі характеристики: толерантний, комунікабельний, врівноважений, з високим рівнем інтелекту, вміє слухати, з психологічною освітою. Студенти 3 курсу наділяють психолога такими якостями, як емпатійність, комунікабельність, толерантність, впевненість, високий рівень інтелекту, врівноваженість тощо. Студенти 5 курсу найбільш виділяють психологічну освіту, розуміння інших, толерантність, високий рівень інтелекту, емпатійність, комунікабельність та інші. Як ми бачимо, простежується збагачення арсеналу характеристик психолога від 1 до 5 курсу такими, які притаманні суто психологічним вченням.

Таблиця 2

## Змістовні характеристики «образу психолога»

I курс		III курс		V курс	
Відповіді	%	Відповіді	%	Відповіді	%
Толерантний	60	Емпатійний	54	Психологічна освіта	53
Комунікабельний	60	Комунікабельний	44	Розуміючий	35
Врівноважений	50	Толерантний	38	Толерантний	41
Високий рівень інтелекту	45	Впевнений	38	Високий рівень інтелекту	29
Вміє слухати	35	Високий рівень інтелекту	33	Емпатійний	35
Психологічна освіта	35	Врівноважений	31	Комунікабельний	29
Креативний	25	Стриманий	28	Здатний до аналізу	29

Компетентний	20	Психологічна освіта	25	Розвивається у професії	29
Розуміючий	20	Автентичний	25	Впевнений	29
Емпатійний	20	Кваліфікований	23	Добрий	29
Мовні навички	15	Добрий	23	Професіонал	24
Вміє слухати	15	Розуміючий	21	Врівноважений	23
Позитивний	15	Дотримується кодексу психологів	20	Уважний	23

Згідно запропонованої таблиці, студенти-психологи 1-го курсу найчастіше характеризують психолога як толерантного, комунікабельного, врівноваженого, з високий рівнем інтелекту, вміє слухати, з психологічною освітою, креативного. 3-й курс надає такі характеристики, як емпатійний, комунікабельний, толерантний, впевнений, з високим рівнем інтелекту, врівноважений, стриманий. Студенти 5-го курсу зазначають, що психолог має бути з психологічною освітою, розуміючий, толерантний, з високим рівнем інтелекту, емпатійний, комунікабельний. Отже, більшість студентів виділяють такі характеристики психолога, як толерантність, комунікабельність, високий рівень інтелекту, психологічна освіта тощо. Головною відмінністю між курсами є поширеність цих відповідей між студентами, а також певні одиничні випадки характеристик психолога.

Спостерігаються відмінності у адекватності образів психолога: 1 курс має найбільш неадекватне уявлення про психолога, 5 – найбільш адекватне. Студенти 1 курсу приділяли багато уваги характеристикам зовнішності, не приділяючи увагу особистісним якостям, необхідним для психолога.

Ідеалізованість образу психолога також має відмінності, які виявляються при аналізі запитання анкети щодо найважливіших якостей для психолога: третьокурсники найбільш схильні ідеалізувати образ психолога, надаючи йому таких необхідних характеристик, як альтруїзм, оптимізм, приємний тембр голосу тощо. Студенти 5 курсу найменше схильні ідеалізувати образ психолога.

Спостерігаються відмінності за критерієм абстрактності образу психолога: студентам 5 курсу притаманно надавати конкретні характеристики образу, зокрема потенційного місця роботи психолога, студенти 1 та 3 курсів наводять більш загальні місця (наприклад, приватні та державні заклади, всюди тощо).

Розбіжності в стереотипності образу психолога виявляються при аналізі потенційних місць роботи психолога та тверджень, направлених на виявлення стереотипності уявлення. Студенти 5

курсу наводять більш оригінальні напрямки, де може працювати психолог, ніж студенти 1 та 3 курсів.

Розбіжності у типовості образу професіонала-психолога спостерігаються щодо найважливіших якостей психолога, можливих місць роботи та вершини професійного розвитку психолога. Найбільш типовий перелік характеристик психолога характерний студентам 1 та 5 курсів, найменш типові характеристики наводять студенти 3 курсу. Наступним етапом аналізу отриманих даних було проведення регресійного аналізу для визначення існуючого впливу особистісних детермінант на становлення образу професіонала-психолога. Регресійний аналіз проводився окремо для 1, 3 та 5 курсів.

Отже, на типовість образу професіонала у студентів 1, 3 та 5 курсів впливає вербальна креативність. Високий рівень вербальної креативності впливає на формування нетипового уявлення про психолога, тобто людина здатна творчо мислити та висловлювати власні думки, схильна наділяти психолога нестандартними характеристиками. Для студентів 5 курсу також властивий вплив кар'єрної орієнтації служіння, що не спостерігається у студентів 1 та 3 курсів. Це може бути викликано тим, що люди орієнтовані на допомогу іншим, що влучно відображає сутність професії психолога, виокремлюють сутнісні характеристики психолога, які не бачать студенти з іншими кар'єрними орієнтаціями.

На формування адекватного образу професіонала на різних етапах професійного навчання мають вплив різні чинники. Так, студенти першого курсу з низькою самоповагою та досить високим комунікативним інтелектом мають адекватний образ професіонала. Для студентів 3 курсу характерний вплив вербальної креативності на адекватність образу, для студентів 5 курсу – обернений вплив спонтанності особистості. Тобто, можна сказати, що немає однозначного стабільного впливу певної характеристики на адекватність образу професіонала, на кожному етапі професійного становлення є специфічні чинники формування образу професіонала.

Щодо ідеалізованості образу професіонала, спостерігається також вплив різних факторів, залежно від етапу навчання. Для студентів 1 курсу визначним є вплив емоційного інтелекту на формування ідеалізованого образу, для студентів 3 курсу – орієнтація у часі є чинником становлення реалістичного образу професіонала, у студентів 5 курсу формування реалістичного образу професіонала пов'язане з наявністю таких особистісних характеристик, як високий рівень особистісного емоційного інтелекту, та спонтанністю у вираженні власних почуттів та думок, що властиво самоактуалізованій особистості.

Формування образу професіонала, вільного від стереотипів, суттєво відрізняється на різних етапах навчання. Студенти першого курсу з високими показниками самоактуалізованості мають досить мало стереотипів щодо образу професіонала. У студентів 3 курсу не спостерігається лінійного зв'язку особистісних характеристик, розглянутих нами, зі стереотипністю образу професіонала. У студентів 5 курсу спостерігається вплив рівня сензитивності до себе та спонтанності.

На абстрактність образу професіонала на різних етапах навчання впливають різні чинники. Для першого курсу характерний вплив особистісного емоційного інтелекту та кар'єрної орієнтації «виклик», для третього – вплив вербальної креативності, для п'ятого – самоповаги. Неоднозначність впливу різних факторів може бути викликана різним етапом професійного становлення.

На формування осмисленості образу професіонала мають вплив певні кар'єрні орієнтації: на першому курсі орієнтація на професійну компетентність, на п'ятому – стабільність місця проживання та служіння. На 3 курсі лінійних регресійних зв'язків не було виявлено. Тобто, можна сказати, що залежно від рівня професійного становлення змінюється вплив різних кар'єрних орієнтацій.

**Висновки дослідження.** Образ професіонала є базовою категорією, яка лежить в основі професійної самосвідомості, та впливає на професійне становлення особистості. Була розроблена типологізація образів професіоналу, яка стосується і образу психолога-професіонала. Були виділені наступні типи образів психолога. За критерієм адекватність: адекватні, частково адекватні, неадекватні; за критерієм осмисленість образу: глибоко усвідомлені, збалансований тип образу, поверховий образ професіонала; за ступенем реальності уявного образу професіонала: реальний, образ з певними перебільшеннями можливостей психолога та ідеалізований образ; за ступенем залежності від суспільних та власних стереотипів можна виділити стереотипні, оригінальні образи; за критерієм повторюваності у багатьох людей: типові та нетипові образи професіонала; за ступенем систематизованості образу професіонала: конкретні та абстрактні.

Було встановлено, що спостерігаються відмінності в адекватності образу психолога: 1 курс має найбільш неадекватне уявлення про психолога, 5 – найбільш адекватне. Осмисленість образу професіонала має наступні відмінності: студенти 1 та 3 курсів мають більш поверхові характеристики, а у студентів 5 курсу більш осмислені. Ідеалізованість образу психолога має відмінності: студенти 3 курсу найбільш схильні ідеалізувати образ психолога,

студенти 5 курсу найменше схильні ідеалізувати. Спостерігаються відмінності за критерієм абстрактності образу психолога: студентам 5 курсу притаманно надавати конкретні характеристики образу, а першо- та третьокурсникам абстрактні характеристики образу професіонала. Також студенти 1 курсу мають більше стереотипів про психолога, ніж студенти 3 курсу, а також 5 курсу.

Було виявлено детермінанти становлення образу психолога-професіонала. На нетиповість образу професіонала у студентів 1, 3 та 5 курсів впливає вербальна креативність. Для студентів 5 курсу також властивий вплив кар'єрної орієнтації служіння, що не спостерігається у студентів 1 та 3 курсів. На адекватність образу професіонала впливають різні чинники: для студентів 1 курсу-самоповага та комунікативний інтелект, для 3 курсу- вербальна креативність, для 5 курсу – спонтанність особистості. Щодо ідеалізованості образу професіонала: для студентів 1 курсу визначним є вплив комунікативного емоційного інтелекту, для 3 курсу – орієнтація у часі, для 5 курсу – особистісний емоційний інтелект та спонтанність. На стереотипність образу професіонала має вплив у студентів 1 курсу прагнення до прийняття оточуючими, для 5 курсу – сензитивність та спонтанність. Для першого курсу характерний вплив особистісного емоційного інтелекту та кар'єрної орієнтації «виклик» на абстрактність образу професіонала, для третього – вплив вербальної креативності, для п'ятого – самоповаги. На формування осмисленості образу професіонала мають вплив певні кар'єрні орієнтації: на 1-му курсі – орієнтація на професійну компетентність, на п'ятому – стабільність місця проживання та служіння. На 3 курсі лінійних регресійних зв'язків не було виявлено. Ставлення до образу професіонала на різних етапах навчання визначається різними чинниками, зокрема такими, як самоактуалізованість (у різних її характеристиках), креативність, вид кар'єрних орієнтацій.

Отже, можна зробити висновок, що однозначний лінійний зв'язок існує лише між типовістю та вербальною креативністю. Інші встановлені зв'язки потребують більш детального аналізу та додаткового дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог» / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во: МОДЭК, 2007. – 464 с.
2. Донцов А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 42–50.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Зотова Н. Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов / Н. Н. Зотова, О. Н. Родина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 2003. – № 3. – С. 69–78.
5. Казначеева Наталья Борисовна. Я-образ и образ профессионального психолога в сознании студентов : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – СПб., 2006. – 170 с.
6. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М., 1998. – 347 с.
7. Любимова, Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 2000. – №1. – С. 48–55.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: РАГС, 1996. – 190 с.
9. Мусалаева, А. Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Р. Мусалаева. – Ставрополь: СевкавГТУ, 2004. – 25 с.
10. Олифинович Н. И. Психологические особенности профессиональных взаимоотношений практического психолога и педагогов школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. И. Олифинович; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 1999. – 22 с.
11. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
12. Сизова И. Г. Личность и профессиональная деятельность психолога: социальные представления у различных профессиональных групп : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. Г. Сизова. – Тверь, 1999. – 23 с.
13. Чернышова Е. Л. Социально-психологические особенности представлений руководителей и сотрудников различных учреждений о специалисте-психологе: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Л. Чернышова. – Самара, 2005. – 24 с.
14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ 2007. – 239 с.

The image of professional is basic category which underlies professional identity, and influences on professional identity formation. The image of



a professional is part of «image of professions» that contains the idea of a professional identity, his most important professional qualities, conditions, ethical principles, and is the result of mental actions. In article types of images of the psychologist were determined by the following criteria: adequacy, meaningful, realistic, stereotype. The different factors have an impact to formation of adequate professional image at different stages of learning: for first-year students – the self-esteem and emotional intelligence, for the third course – the verbal creativity, for the fifth course – the spontaneity. Idealization of professional image caused communicative emotional intelligence and spontaneity. Aspiration to acceptance by people around, the sensitivity and spontaneity have influence on formation of stereotype of an image of the professional. Formation of an image of the professional at different grade levels depends from different determinants: components of self-updating of the personality, creativity and type of career orientations.

**Key words:** professional image, image psychology, self actualization, creativity, emotional intelligence, motivation of affiliation, career orientation.

*Отримано: 24.01.2013 р.*

**УДК 376-056.36**

*Т.С.Калініна*

## **Особливості соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку**

Стаття присвячена вивченню особливостей формування компонентів соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із ЗПР спеціальної школи, в порівнянні з однолітками, що нормально розвиваються. Охарактеризовано зміст кожного з компонентів соціально-психологічної компетентності. Розглянуто цілі та завдання психодіагностичних методик, які було підібрано для організації дослідження компонентів соціально-психологічної компетентності. Проаналізовано результати формування структурних компонентів соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку, отриманих в ході констатувального експерименту, яке мало декілька етапів.

**Ключові слова:** діти із затримкою психічного розвитку, молодші підлітки, компоненти соціально-психологічної компетентності.

Стаття посвячена изучению особенностей формирования компонентов социально-психологической компетентности младших подростков с ЗПР специальной школы, в сравнении с нормально развивающимися

сверстниками. Охарактеризовано содержание каждого из компонентов социально-психологической компетентности. Рассмотрены цели и задачи психодиагностических методик, которые были подобраны для организации исследования компонентов социально-психологической компетентности. Проанализированы результаты формирования компонентов социально-психологической компетентности младших подростков с задержкой психического развития, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, младшие подростки, компоненты социально-психологической компетентности.

Одним з найбільш значущих періодів в житті школяра є період закінчення початкової школи і перехід на середній щабель шкільного навчання, який традиційно вважається одним з найбільш складних психолого-педагогічних проблем.

Цей перехід сприймається як досить важкий період. Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР), за даними наукових досліджень, Т. Вісковатової, Т. Власової, Т. Єгорової, З. Калмикової, Т. Князевої, Л. Кузнецової, І. Кулагіної, В. Лубовського, Т. Сак, Р. Тригер, У. Ульянової, С. Шевченко та інших, відчувають адаптаційні труднощі на самому початку шкільного навчання, а наприкінці початкової школи дитина має бути особистісно, психологічно і функціонально не готова до переходу до наступної освітньої ланки.

Проблема вивчення психологічної готовності, формування особистості молодшого підлітка з ЗПР в цей період є актуальними питаннями спеціальної психології, які недостатньо представлені в сучасних наукових дослідженнях. Традиційно в спеціальній психології спостерігається перевага у бік досліджень інтелекту аномальних дітей, а особистісна проблематика розкрита в значно меншій мірі.

В нашому дослідженні проблеми формування психологічної готовності дітей до переходу в середню школу пов'язані з формуванням у них соціально-психологічної компетентності (СПК).

Вивченням соціально-психологічної компетентності займаються різні гуманітарні науки. Звернення до цього феномена частіше зустрічається в психології професіоналізму. Вивченню поняття соціально-психологічної компетентності присвячена велика кількість робіт (В. Дев'ятко, Ю. Жуков, А. Журавльов, Р. Максимова, Л. Петровська, В. Куніцина та інші).

Метою даної статті є вивчення компонентів соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із ЗПР.

В останні роки в науці у зв'язку із загальною гуманізацією освіти, особистісно-орієнтованим підходом до учня намітилася

тенденція поступового зміщення акценту досліджень з пізнавальної діяльності на особистісну сферу. З'являються розробки проблем мотивації, тривожності, спілкування, самосвідомості, розвитку комунікативних навичок, характеру та інші.

Сьогодні спеціальна школа покликана не просто забезпечити учням якісне формування предметних знань і навичок, але й оволодіти вмінням жити в сучасному світі, самостійно орієнтуватися в життєвих ситуаціях і вирішувати життєві проблеми, тобто розвивати соціально-психологічну компетентність особистості. Основні питання, що становлять предмет нашого дослідження, пов'язані з вивченням і аналізом специфіки розвитку соціально-психологічної компетентності (СПК) молодших підлітків із ЗПР при переході з початкової до основної школи. В умовах корінної зміни соціальної ситуації виникає очевидна необхідність надання цілеспрямованої допомоги школярам із ЗПР у розвитку їх соціально-психологічної компетентності.

Визначення поняття СПК з сучасного словника: соціально-психологічна компетентність – (від лат. *competens* – відповідний, здібний) – здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в системі міжособистісних відносин. Складовою СПК є вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, вибирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати способи і процеси взаємодії [5]. Особливу роль тут грає вміння поставити себе на місце іншого. СПК формується в процесі освоєння індивідом систем спілкування і заохочення в спільну діяльність.

На підставі цього поняття основними складовими СПК нами були виділені такі: уявлення про різноманітність соціальних ролей і способах взаємодії, орієнтованість у різних соціальних ситуаціях, розуміння себе та інших, визначення особистісних особливостей і емоційних станів, емпатичний відгук, емоційна стійкість, навички конструктивної взаємодії [2].

Соціально-психологічна компетентність молодшого підлітка – це система емоційних, особистісних і комунікативних характеристик особистості, які необхідні для успішного здійснення взаємодії з оточуючими людьми в міжособистісній сфері.

У цьому віці продовжують закладатися базові психологічні основи для міжособистісної взаємодії, колективістських відносин, розвитку соціально-психологічної компетентності.

Метою констатувального експерименту було вивчення формування компонентів соціально-психологічної компетентності

молодших підлітків із ЗПР спеціальної школи, в порівнянні з однолітками, що нормально розвиваються.

В експериментально-психологічному дослідженні взяло участь 75 учнів із ЗПР із спеціальної школи у віці 10-12 років (4, 5, 6 класів) і їх 43 однолітки з нормою психічного розвитку із загальноосвітньої школи.

Для дослідження особистісного компонента нами були використані такі методики: «Тест-опитувальник, розроблений Є. Бажиним та іншими на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера» та методика «Вивчення самооцінки школярів» [1; 4].

Відчуття дорослості визначає прагнення підлітків набути вміння та якості, що характеризують дорослу людину, і складає основу формування відповідальності – найважливішої характеристики особистості. Відповідальність і «локус контролю», як її показник, є центральною ознакою особистісного компонента соціально-психологічної компетентності в підлітковому віці. З формуванням відповідальності тісно пов'язаний розвиток волі і довільності поведінки молодшого підлітка. Отже, локус контролю є особливою особистісною характеристикою, в залежності від якої індивіди діляться на тих, хто більш чутливий до ситуаційних впливів, і тих, чия поведінка, в основному, визначається особистісними диспозиціями.

Шкали локусу контролю вказують на джерело (зовнішнє чи внутрішнє) відповідальності за результати життєдіяльності особистості в різних сферах, але не пов'язані, мабуть, з контролем над самим процесом досягнення цих результатів [4].

Внутрішній контроль над процесом домінує у молодших підлітків з НПР. У дітей з ЗПР ж він виражений у набагато меншій мірі, супроводжується настільки ж вираженим зовнішнім контролем. В опитуваних переважає екстернальний тип рівня локусу контролю. Для школярів із ЗПР 5 класів він досягає 78,6% (табл. 1). В більшості своїй опитувані переконані, що успіхи і невдачі є результатом дії зовнішніх сил, на які неможливо вплинути. Характерні ознаки екстернального типу локусу контролю: приписувати свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей; відповідальність за невдачі – іншим людям або вважати їх результатом невезіння.

Під час обстеження нами виявлено збільшення співвідношення екстернального типу в молодших підлітків з ЗПР до інтернальності серед молодших підлітків з НПР, що видно з та-

блиці. Молодші підлітки з ЗПР більш схильні вважати, що їх досягнення, перш за все, залежать від дії зовнішніх сил – випадку, інших людей, а не від їхніх особистісних якостей і здібностей.

**Таблиця 1**

**Порівняльна характеристика локусу контролю підлітків з нормальним розвитком та затримкою психічного розвитку**

ЛОКУС КОНТРОЛЮ %	Діти із ЗПР			Діти із НПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
<b>Екстернальний</b>	66,7	78,6	71,4	41,2	46,6	41,7
<b>Інтернальний</b>	33,3	21,4	28,6	58,8	53,4	58,3

Для виявлення особливостей самооцінки підлітків нами використовувався тест-опитувальник Айзенка, який включає 32 судження, на яких можливі п'ять варіантів відповідей [1].

У більшості молодших підлітків відбувається процес формування самооцінки саме в цей віковий період, про що свідчать виявлені нами індивідуальні показники самооцінки. На відміну від молодших школярів, які оцінюють себе так, як про них відгукуються дорослі, у підлітка виникає інтерес до свого внутрішнього життя, якостей власної особистості, потреба в самооцінці, порівнянні себе з іншими людьми.

Відзначимо, що в обох групах переважає кількість учасників, які мають середній рівень самооцінки, причому динаміка зростання рівня середньої самооцінки, як у дітей з НПР від 4 класу (64,7%) до 6 класу (45,8%), так і у дітей з ЗПР від 4 класу (50%) до 6 класу (46,4%) має тенденцію до зниження самооцінки. За словами багатьох авторів (К. Роджерс, В. Сатір та інші), позитивне ставлення до самого себе, розуміння себе виявляється взаємопов'язаним зі здатністю до конструктивної взаємодії з іншими людьми. Високо оцінюючи самого себе, людина, швидше за все, буде так само доброзичливо ставитися до інших. Такий людині властиві відкритість, свобода у вираженні своїх почуттів, здатність до саморозкриття в спілкуванні.

Молодший підліток немов дивиться на себе очима оточуючих, починає критично ставитися до оцінок дорослих, для нього стають важливими й оцінки його однолітків, і власні знання про ідеал; крім цього, починає позначатися тенденція самостійно аналізувати й оцінювати власну особистість [3]. Але оскільки підліток ще не має достатнього вміння правильно аналізувати власні особистісні прояви, то на цій основі можливі конфлікти, що породжуються протиріччям між рівнем бажань підлітка,

його думкою про себе і його реальним положенням в колективі, відношенням до нього з боку дорослих і товаришів.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика рівнів загальної самооцінки підлітків з нормальним розвитком та затримкою психічного розвитку**

РІВЕНЬ ЗАГАЛЬНОЇ САМООЦІНКИ %	Діти із ЗПР			Діти із НПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
<b>Високий</b>	16,6	14,2	10,7	11,8	13,3	20,8
<b>Середній</b>	50	21,4	46,4	64,7	40,1	45,8
<b>Низький</b>	33,4	64,4	42,9	23,5	46,6	33,4

Узагальнюючи результати дослідження самооцінки молодших підлітків, представлених у вигляді даних у таблиці 2, ми робимо такі висновки.

У груповій вибірці учнів з ЗПР виявлено велике «розгалудження» в характері самооцінок: від високої до низької з тенденцією до заниження. Якщо дитина недооцінює себе, порівняно з тим, якою вона є, то в неї самооцінка занижена. Більшість дітей із ЗПР мають низький рівень самооцінки, особливо школярі із ЗПР 5 класу (64,4%). Згідно з думкою науковців, на підлітковий вік доводиться найсуперечливіший, конфліктний етап розвитку самооцінки. Самооцінка молодших підлітків найчастіше нестабільна, недостатньо цілісна, тому і в їх поведінці може виникнути чимало невмотивованих вчинків.

За допомогою методики «Емоційна емпатія» В. Бойко та методики «Діагностика ригідності» Г. Айзенка ми вивчали особливості емоційного компонента СПК [3].

Методика «Емоційна емпатія» В. Бойко використовувалась нами з метою вимірювання емпатії. Емпатія – це соціально-психологічна властивість особистості. Вона є сукупністю соціально-психологічних здібностей індивіда, за допомогою яких дана властивість розкривається як в об'єкта, так і суб'єкта емпатії.

У нашому дослідженні емпатія розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності.

Як видно з таблиці 3, найменший відсоток вибірки становлять опитувані школярі із ЗПР з високим статусом за критеріями даної методики від 4 класу (8,3%), 5 класу (7,1%) та 6 класу (10,7%). Необхідно підкреслити особливу значущість сфери спілкування для даного віку.

Таблиця 3

**Порівняльна характеристика рівня емпатії у підлітків з нормальним розвитком та затримкою психічного розвитку**

Рівень емпатії %	Діти із ЗПР			Діти із НПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
<b>Високий</b>	8,3	7,1	10,7	23,5	26,6	29,2
<b>Середній</b>	50	42,9	50,1	58,8	60,1	50
<b>Низький</b>	41,7	50	39,2	17,7	13,3	20,8

Емпатія присутня у всіх видах міжособистісного спілкування. Найбільш вираженими серед молодших підлітків з ЗПР за результатами методики В. Бойко є низький і середній рівні емпатії, відповідно 4 клас (41,7%), 5 клас (50%) і 6 клас (39,2%) і 4 клас (50%), 5 клас (42,9%) та 6 клас (50,1%). Низький рівень розвитку емоційної емпатії поряд з іншими факторами обумовлює наявність агресивних тенденцій у поведінці особистості. Дитина з низьким рівнем емпатійності відрізняється тим, що у неї не розвинені здатність до децентрації, позитивне бачення інших, швидка орієнтація в ситуаціях взаємодії. Як правило, цим людям властиві такі риси: байдужість до соціальних емоцій і моральних почуттів, нездатність до норм поведінки, що притаманні суспільству, а також емоційна нестабільність, нетерпимість на адресу недоліків інших. Для тих, хто демонструє низький ступінь емпатії, характерні замкнутість, недоброзичливість.

При переході дітей до п'ятого класу необхідно також враховувати психічну ригідність, яка є фактором шкільної дезадаптації і впливає на психічні процеси дитини. Для ригідних підлітків перехідний період виявляється серйозним випробуванням, де в новій соціальній ситуації їм доводиться освоювати нові регуляції поведінки.

Методика «Діагностика ригідності» (Г. Айзенк) є надійним і важливим діагностичним інструментом для вивчення ригідності молодших підлітків. У результаті проведеного експерименту були отримані такі результати: показники психічної ригідності у дітей із затримкою психічного розвитку вищі в 4 (42,9%) і 5 (41,6%) класах, ніж у дітей з НПР, де переважає, в основному, середній рівень прояви ригідності (табл.4). Ці опитувані не здатні при об'єктивній необхідності змінити думку, ставлення, установку, мотиви.

Для ригідних дітей із ЗПР наростання дезадаптаційної поведінки відбувається до четвертого класу і по мірі накопичення негативних емоцій і незадоволення, пов'язаного зі спілкуванням



з однолітками, труднощів визначення свого місця в колективі і формування адекватної самооцінки, він продовжується до молодшого підліткового віку. У молодших підлітків з ЗПР зменшений репертуар гнучкої, адаптивної поведінки і тому в фрустраційних ситуаціях вони частіше, ніж нормативні, зосереджуються на перешкоді.

Таблиця 4

**Порівняльна характеристика ступеня ригідності у підлітків з нормальним розвитком та затримкою психічного розвитку**

Ступінь ригідності %	Діти із ЗПР			Діти із НПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
<b>Мобільний</b>	8,3	7,1	14,3	23,5	13,3	25
<b>Середній</b>	48,8	51,3	64,3	58,9	66,7	62,5
<b>Ригідний</b>	42,9	41,6	21,4	17,6	20	12,5

«Методика вивчення комунікативних і організаторських здібностей» (В. Синявський та Б. Федоришин) та «Соціометричний експеримент» (адаптований Г. Карповою, Г. Артем'євою) дозволили визначити стан сформованості комунікативного компонента СПК [1; 4].

Для діагностики рівня розвитку комунікативних здібностей підлітків використовувалася «Методика вивчення комунікативних і організаторських здібностей» (В. Синявський та Б. Федоришин). Головна мета нашої експериментальної роботи – вивчення у молодших підлітків з ЗПР комунікативних здібностей, що призведуть до створення правильного внутрішнього самопочуття і поведінки в будь-яких життєвих умовах.

Таблиця 5

**Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативних умінь у підлітків із нормальним розвитком та затримкою психічного розвитку**

Рівень сформованості комунікативних умінь %	Діти із ЗПР			Діти із НПР		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
<b>Дуже високий</b>	8,3	1,3	3,6	23,5	26,6	20,8
<b>Високий</b>	8,3	7,1	7,1	17,7	20	25,1
<b>Середній</b>	16,7	14,3	17,9	29,4	33,3	33,3
<b>Нижчий середнього</b>	33,4	34,5	39,3	23,5	6,6	12,5
<b>Низький</b>	33,3	42,8	32,1	5,9	13,5	8,3

З даної таблиці 5 можна побачити, що у більшості опитаних дітей з НПП середній рівень розвитку комунікативних умінь, причому, динаміка розвитку від 4 класу (29,4%) до 5 і 6 класу (33,3%) йде до збільшення формування комунікативних навичок.

Більшість молодших підлітків із ЗПП показали рівень розвитку комунікативних здібностей нижчий середнього з тенденцією збільшення показника з 4 класу (33,4%) і 5 класу (35,8%) до 6 класу (39,3%). Саме в підлітковому віці, коли однією з основних потреб стає потреба в спілкуванні, а провідною діяльністю відповідно також є спілкування, у підлітків із ЗПП ми спостерігаємо зниження рівня розвитку комунікативних навичок. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе замкнено в новій компанії, колективі. Прагнуть проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства; зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. За нашими даними, в групі молодших підлітків з ЗПП більшість дітей також мають показники низького рівня розвитку комунікативних здібностей, особливо школярі 5 класу (42,8%).

Результати констатувального експерименту свідчать, що молодші підлітки з ЗПП, в силу своїх особливостей, зазнають труднощів у спілкуванні, у них не сформовані комунікативні навички, а в перехідний період вони ще й знижуються.

Методика «Соціометричний експеримент» (адаптований Г. Карповою, Г. Артем'євою) дає можливість визначити соціальний статус дітей, який характеризує індивідуальні властивості особистості як члена групи положення людини в системі внутрішніх відносин, що визначає ступінь його авторитету в очах інших учасників групи.

Отже, більшість молодших підлітків із ЗПП, на відміну від тих, що нормально розвиваються, не відчують потреби у спілкуванні з однолітками, в створенні з ними продуктивних міжособистісних відносин, мають негативні установки на перспективу побудови продуктивних міжособистісних відносин.

*Таблиця 6*

**Порівняльна характеристика рівнів соціометричного статусу в підлітків з нормальним розвитком та затримкою психічного розвитку**

Соціометричний статус %	Діти із ЗПП			Діти із НПП		
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас
зірки	25	21	29	29	29	33

бажані	25	21	25	29	34	29
прийняті	17	21	18	17	15	16
ізолювані	16	7	11	6		
відкинуті	17	30	17	19	22	20

Більшість молодших підлітків із ЗПР, що навчаються в умовах спеціальної школи в 5 класі (58%), займають несприятливе положення в групі однолітків, знаходяться в несприятливій для їх розвитку атмосфері (табл.6). Природно, їхнє положення в мікросоціумі школи вважати повноцінним не можна. Воно не тільки гальмує, але й спотворює їх розвиток. Дефіцит повноцінного спілкування з однолітками збіднює їхнє емоційне життя. Підлітки позбавляються можливості набувати особистісний досвід побудови і розвитку міжособистісних відносин, нарощувати соціально-психологічну компетентність.

**Висновок.** Отже, аналіз отриманих результатів констатувального експерименту дозволяє зробити наступний висновок: в молодших підлітків із ЗПР спеціальної школи спостерігається несформованість компонентів СПК (особистісний, емоційний, комунікативний) і це дає можливість наблизитися до розробки моделі психологічного супроводу особистісного розвитку молодшого підлітка з ЗПР на етапі перехідного періоду.

#### Список використаних джерел

1. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – 400 с.
2. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н.В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 16 -21.
3. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
4. Практикум по возрастной психологии / [ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко]. – СПб., 2001. – 688 с.
5. Современный словарь иностранных слов: 20000 слов, – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.

This article is devoted to the studies of the formation of social and psychological competence components features of young adolescents with mental retardation at special school, compared with normally developing children of the same age. The content of each of the component of the social

and psychological competence is described. The aims and objectives of psychodiagnostic methods that have been selected to study the organization of the components of social and psychological competence were considered. The features of SEC of children with mental retardation were defined. The results of the formation of social and psychological competence components of junior adolescents with learning disabilities obtained during an experiment were analyzed.

**Keywords:** children with mental retardation, junior teenagers, the components of social and psychological competence.

*Отримано: 24.01.2013 р.*

**УДК 316.6(043.3)**

*О.В.Камінська*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ**

У статті аналізуються специфічні особливості інтернет-залежності, визначаються етапи її формування та критерії оцінки ступеня її сформованості. Розкриваються ті риси інтернет-середовища, що сприяють виникненню інтернет-адикції. Розглядаються погляди зарубіжних та вітчизняних вчених на проблему інтернет-залежності, визначаються індивідуальні особливості особистості, що можуть стати передумовою виникнення адикції. Аналізуються особистісні зміни, що відбуваються під впливом залежності. Визначається її вплив на міжособистісні стосунки індивіда та спосіб його життя. Порівнюються різні погляди на трактування чинників, що здатні викликати інтернет-залежність.

**Ключові слова:** інтернет-залежність, адикція, адикт, психологічна залежність, комп'ютерна залежність, інтернет-середовище, інтернет-комунікація.

В статье анализируются специфические особенности интернет-зависимости, определяются этапы ее формирования и критерии оценки степени ее сформированности. Раскрываются те черты интернет-среды, которые способствуют возникновению интернет-аддикции. Рассматриваются взгляды зарубежных и отечественных ученых на проблему интернет-зависимости, определяются индивидуальные особенности личности, которые могут стать причиной возникновения аддикции. Анализируются личностные изменения, происходящие под влиянием

зависимости, определяется ее влияние на межличностные отношения индивида и образ его жизни. Сравняются взгляды и трактовки факторов, которые способны вызвать интернет-зависимость.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддикция, аддикт, психологическая зависимость, компьютерная зависимость, интернет-среда, интернет-коммуникация.

**Постановка проблеми.** Поширення інтернет-залежності є актуальною проблемою сьогодення, оскільки цей вид адикції згубно впливає на особистість, спричиняє руйнування її соціальних зв'язків, стосунків в сім'ї, призводить до особистісних деформацій. Враховуючи вищесказане, дослідження особливостей інтернет-залежності є актуальним завданням, що постає сьогодні перед психологами та представниками суміжних професій.

Сьогодні інтернет стає для багатьох людей основним середовищем функціонування, що має власні специфічні особливості та закони, які певним чином впливають на особистість, змушуючи її пристосуватись до них та діяти у відповідності з ними. Виходячи з цього можна стверджувати, що інтернет починає функціонувати як субкультура, оскільки володіє всіма необхідними складовими. Інтернет-середовище охоплює значну кількість людей, об'єднаних спільними інтересами, потребами та проблемами, що змушує особистість шукати інформацію, розуміння та підтримку саме в мережі. Інтернет займає все більше місця в житті людей та часто провокує розвиток залежності від нього.

Отже, **метою** статті є виявлення специфічних особливостей інтернет-адикції, її проявів та етапів формування.

**Методологічну основу** дослідження склали праці щодо аналізу специфіки побудови взаємодії у віртуальному просторі (Ю.Д. Бабаєва, Л.М. Бабанін, О.Є. Войсунський, А. Гольдберг, А.Є. Жичкіна, О.В. Сміслова, Дж. Сулер, Н.В. Чудова, Л.М. Юр'єва); аналіз мотивів, що спонукають особистість надавати перевагу перебуванню в інтернеті на противагу реальному стосункам (Л.Н. Бабанін, А.Є. Войсунський, О.В. Сміслова); вивчення задоволеності особистості перебуванням в інтернеті (Є.П. Белінська, А.Є. Жичкіна, В. Ю. Нестеров, Є. І. Нестерова); психологічні аспекти комунікативних процесів у мережі (А.Є. Войсунський, А. Жичкіна, І. Шевченко) та інші.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В сучасній науці існують різні погляди щодо особливостей інтернет-залежності. Так, Т.М. Вакуліч вважає, що інтернет-адикція зумовлює появу когнітивних, емоційних та фізіологічних порушень, які виявляються у поведінці, вказуючи на те, що в індивіда відсутній контр-

оль над застосуванням інтернету, він не в змозі припинити цей процес, продовжує значний час знаходитись у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки [2].

Х.І. Турецька пропонує модель інтернет-залежності, яка включає декілька рівнів. Рівень базових передумов включає особливості соціальної ситуації та віртуального середовища, що сприяють виникненню залежності. Рівень необхідних умов охоплює такі психологічні особливості інтернет-адиктів, як інтровертованість, шизоїдна акцентуація, соціальна фрустрованість, несміливість у соціальних контактах, агресивність, високий рівень абстрактного мислення, індивідуалізм, готовність задовольнятися опосередкованими контактами з іншими, нонконформізм. Рівень достатньої умови характеризується дисфункціональними установками щодо інтернету [12].

В.В. Посохова стверджує, що людину приваблюють такі особливості інтернет-середовища, як анонімність, редукованість, опосередкована активність. Особистості надається можливість самостійно обирати кількість співрозмовників, що сприяє так званому приватному спілкуванню, де люди взаємодіють один на один, або обирається спілкування в чаті, що дає змогу людині здійснювати контакти з необмеженою кількістю користувачів. Крім того, у процесі інтернет-спілкування суб'єкт має можливість визначати для себе стиль поведінки, обирати нове ім'я, змінювати професію і вік тощо. При цьому найчастіше користувачі віддають перевагу вражаючому, драматичному, домінантному та відкритому стилям поведінки в мережі [8].

При дослідженні особливостей формування інтернет-залежності особлива роль надається аналізу специфіки комунікативного інтернет-середовища, яке є привабливим свої унікальними особливостями: широкими комунікативними можливостями; відсутністю впливу просторової та часової складових (співрозмовники можуть знаходитися на великій відстані один від одного, а збереження в базах даних дозволяє підтримувати спілкування незалежно від часових меж); можливістю взаємодії в аудіо, відео і текстовому форматах; альтернативою реальності (реалізація у віртуальному світі потреб, включаючи ті, які з ряду причин в реальному житті реалізувати неможливо) [9].

Як зазначає В.А. Лабунська, при віртуальному спілкуванні, в більшості випадків, відсутня невербальна взаємодія, яка включає: просторову підсистему (міжособистісний простір), погляд, оптико-кінетичну підсистему (зовнішній вигляд співрозмовника, міміка, пантоміміка), паралінгвістичну підсистему (вокальні

дані: діапазон, тональність, тембр голосу), екстралінгвістичну (немовну) підсистему (темп мови, паузи, сміх та ін.) [7].

Виділяють ряд особливостей інтернет-спілкування: анонімність, яка може призвести до безкарності, розкутості, і безвідповідальності поведінки учасників спілкування; відсутність невербальної інформації, установка на бажані риси партнера; добровільність контактів; стійке прагнення до емоційного наповнення тексту, що виражається у створенні спеціальних знаків для позначення емоцій; прагнення до нетипової, ненормативної поведінки, коли користувач презентує себе по-іншому, ніж у реальному житті, програє не реалізовані в діяльності поза мережею ролі, сценарії, і, не знаючи співрозмовника, створює його образ, відмінний від реального; більша, ніж у реальному світі, залежність від співрозмовника у спілкуванні, наслідком чого є порушення безпосереднього живого спілкування; відсутність єдності простору і часу, тобто інтернет дає можливість бути одночасно у різних місцях, а також спілкуватися з людьми з інших годинних поясів; характер спілкування майже завжди письмовий [10].

Віртуальне спілкування, на відміну від спілкування в реальному житті, має такі особливості: безпеку; анонімність; швидкість передачі інформації; наявність мультимедійних можливостей, що надають інтернет-технології (можна послати співрозмовнику «живу» листівку, файл в аудіо- чи відеоформаті і ін.); можливість в будь-який момент перервати листування; думки, почуття й емоції учасників представлені в письмовій формі, у зв'язку із чим сприйняття написаного тексту підсилюється; написаний текст, на відміну від вираженого вербально, сприймається більш серйозно, сильніше впливає, тому що багато нюансів, що вислизують при живій розмові, в написаному тексті добре помітні, у такий спосіб співрозмовник здається більш цікавим, розумним; можливість багаторазово перечитати й заново переосмислити написане (у результаті чого текст, в очах співрозмовників може набувати нового, більш глибокого змісту); можливість для більш точного, лаконічного формулювання переданої інформації завдяки тимчасовим особливостям віртуального простору, може створювати ілюзорні уявлення про достоїнства партнера; нарощування обсягу листа створює в партнера враження про зацікавленість другої сторони, у результаті чого людина сама починає збільшувати обсяг написаного й сильніше захоплюється тим, що відбувається; застосування прийому особистісних інтерпретацій (тобто висловлення припущень про особисті якості партнера або особливості його зовнішності)



може призводити (у випадку небажання другої сторони переривати відносини через невідповідність вимогам або ідеалам партнера) до свідомого перекручування дійсних фактів або відвертій неправді; відсутність візуальної складової розширює поле для фантазій, неможливість бачити партнера створює інтригу й дозволяє вибудовувати свій бажаний образ партнера (що, ймовірно, призведе до розчарування при зустрічі з ним у реальному житті); дегатабування питань сексу (в інтернет-спілкуванні легше перебороти заборони в обговоренні сексуальних тем, ніж навіть при анонімній телефонній розмові), що створює атмосферу довірливості й інтимності між віртуальними партнерами; відчуття винятковості (через відсутність інформації про наявність інших партнерів у віртуального співрозмовника), створює ілюзію персональної спрямованості емоцій і почуттів партнера лише на співрозмовника [11].

Також значна увага приділяється дослідженню особливостей інтернет-середовища, що зумовлюють формування адикції від інтернет-ігор. Віртуальний ігровий світ, на відміну від реального, відрізняє: зворотність подій (збереження гри, можливість переграти подію); прогностичність гри, її складових і подій (наприклад, вибір рівня, супротивника, зброї, місця дії й ін.); наявність здібностей, відсутніх у реальному світі; множинність «життів», відсутність фізичних законів (наприклад, гравітації, щільності, швидкості та ін.), фізіологічних особливостей (здатності відчувати біль, утому) і базових потреб (потреба в сні, відпочинку, їжі й ін.) [11].

Н.В. Чудова аналізує специфіку інтернет-культури та виділяє наступні її психологічні особливості: інтернет ділить світ на «своє» і «чуже», причому існують об'єктивні передумови для сприйняття світу інтернету, що характеризується відкритістю, незалежністю суб'єкта і простором для особистісного зростання, що нав'язує свої правила, затягує; простір інтернету дає можливість для реалізації міфологічної складової образу «Я», ідентифікації з культурним героєм інтернету – хакером, здійснення дії «переміщення», «подолання кордонів»; інтернет стимулює формування «чудової» картини світу, виконуючи по відношенню до всієї сучасної культури функцію периферії, де відбувається накопичення інформації про світ випадковий, новий, ненормативний, що не вписується в жорсткі рамки усталених уявлень; семіотичний простір інтернету, що містить мови двох типів – символічного і іконічного – та є середовищем породження нових текстів і нових смислів [13].

Інтернет надає унікальну можливість поєднати комунікацію і аутокомунікацію: тексти, що посилаються іншому, одночасно стають доступні і адресату, і адресанту. Те, що зазвичай розділено у часі і відповідно вимагає поділу ролей, в інтернеті реалізується «тут і зараз». Поява аутокомунікації принципово змінює психологічні умови для користувача як особистості. Інша особливість інтернет-спілкування – пристрасть до дискусій, суперечок і обговорень. Наступна особливість комунікативного процесу в інтернеті – використання «ніку» – є втіленням опосередкованої функції слова. «Нік» виступає засобом узагальнення текстів, які ним маркуються, і за ним з часом і для співрозмовників і для самого автора починає проступати його предметна віднесеність. У інтернет-комунікації є ще одна властивість – анонімність. І фізичне, і соціальне «обличчя» людини якраз і приховані в інтернеті під маскою анонімності [13].

Найбільш важливими, на нашу думку, є такі особливості інтернет-середовища, що породжують інтернет-залежність, як анонімність, доступність, безбар'єрність спілкування, можливість використання для самопрезентації ідеального образу «Я».

Анонімність створює умови для вільного спілкування, коли особистість встановлює контакти не боячись бути відторгнутою, неприйнятою. Анонімність дозволяє людині почуватися розкрито при встановленні взаємодії, демонструвати або справжні почуття та думки, не боячись осуду, або ж приписувати собі ті риси, що позитивно сприймаються соціумом, однак відсутні в людині.

Доступність характеризується широкими можливостями, які надає інтернет. Він може служити засобом отримання інформації, встановлення контактів, спілкування по скайпу, ігрової діяльності, спілкування у форумах тощо. Людина за допомогою інтернету може задовольнити потреби, що є фрустрованими в реальному житті, знайти однодумців, обговорити власні проблеми, знайти будь-яку інформацію.

Безбар'єрність, з одного боку, дозволяє зняти такі психологічні перешкоди, як висока тривожність, сором'язливість, низька самооцінка, та вільно спілкуватися і встановлювати контакти в мережі, а з другого – руйнує просторові бар'єри, оскільки дозволяє будувати взаємодію з людьми, що знаходяться на значній відстані один від одного, і в реальному житті ніколи б не зустрілися. Долається також часовий бар'єр, оскільки особистість може отримати доступ до інтернету в будь-який час, має можливість цілодобово спілкуватися в чатах, на форумах, грати в комп'ютерні ігри, здійснювати покупки через інтернет тощо.

Презентація ідеального образу «Я» використовується, зазвичай, особами з низькою самооцінкою, які не задоволені своїм життям, тим, чого їм вдалося досягнути, соціальним статусом, місцем роботи, зовнішністю чи іншими характеристиками. Така особистість в певній мірі відділяється від власного «Я», приміряючи образ людини, наділеної тими рисами, яких їй не вистає. Презентуючи цей образ людина отримує задоволення та багато позитивних емоцій, що стає основою формування адикції, оскільки відчувається значна різниця між світом реальним, де людина почувається невпевнено, та інтернет-середовищем, де вона відчуває свою значущість та привабливість.

Існують різні погляди щодо критеріїв інтернет-адикції. Так, існує думка, що психологічні форми залежності, не супроводжуючи залежність фізичну, дають підстави ставити питання про перегляд основоположних поглядів і парадигм: для класифікації адикцій може бути достатньо емоційної прихильності людини до тих почуттів і відчуттів, які дарує проходження адиктивних форм поведінки. Серед вітчизняних фахівців послідовно відстоює самодостатність психологічних форм залежностей Ц.П. Короленко [6, с. 291-292], стверджуючи, що елементи адиктивної поведінки властиві будь-якій людині, яка втікає від реальності шляхом зміни свого психічного стану. Проблема адикцій починається тоді, коли прагнення відходу від реальності, пов'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості, стаючи центральною ідеєю, що впроваджується в життя, приводячи до відриву від реальності [1].

М.І. Дрепа серед критеріїв інтернет-залежності виділяє наступні: складність контролю часу, що проводиться в інтернеті, лабільність настрою при його використанні, включення в різні види діяльності в інтернеті, зневажання діяльністю поза мережею [3].

Х. Ціммерль і Б. Панош пропонують своє бачення критеріїв, згідно з якими можна ідентифікувати патологічну схильність до користування інтернетом: часте непереборне бажання вийти в інтернет; відсутність контролю (тривале бажання перебувати в мережі) внаслідок чого виникає почуття провини; соціально-небезпечна ексцентрична поведінка в колі найближчого оточення (друзі, колеги, сім'я); слабка працездатність; приховування / недооцінка звички до інтернету; психічна дратівливість, що виникає у разі відсутності доступу до інтернету, що викликано певними перешкодами (може виявлятися у формі нервозності, підвищеної збудливості й де-

пресії); численні невдалі спроби перебороти захоплення інтернетом [5].

У науковій літературі, присвяченій проблемам комп'ютерної залежності, серед головних ознак, що свідчать про її початок, наводять такі: небажання закінчити роботу або гру на комп'ютері; роздратування, прояв агресивності через вимушене відволікання; нездатність або небажання спланувати заздалегідь кінець роботи або гри на комп'ютері; надмірні стосовно статків сім'ї грошові витрати на постійне оновлення програмного забезпечення та пристроїв комп'ютера, всілякі добування грошей (навіть крадіжки) для купівлі нових ігор або відвідування ігрових залів; забування про домашні справи, навчання, домовленості, зустрічі упродовж роботи або гри на комп'ютері; нехтування власним здоров'ям, гігієною і сном на користь взаємодії з комп'ютером; готовність задовольнятися нерегулярним, випадковим харчуванням, не залишаючи комп'ютера; відчуття емоційного піднесення під час роботи або гри на комп'ютері; обговорення комп'ютерної тематики з усіма, хто хоча б трохи знається на цьому.

Діагностичні критерії розладу в цілому відповідають критеріям для нехімічних залежностей: використання комп'ютера викликає дистрес, шкідливо впливає на фізичний, психологічний, міжособистісний, сімейний, економічний або соціальний статус [4].

М. Орзак виділила психологічні та фізіологічні симптоми, характерні для інтернет-залежності. До психологічних вона віднесла хороше самопочуття або ейфорію за комп'ютером, неможливість зупинитися, збільшення кількості часу, проведеного за комп'ютером, занедбання родинних та дружніх обов'язків, відчуття порожнечі, депресії, роздратування поза комп'ютером, приховування правди від роботодавців або членів сім'ї про свою діяльність за комп'ютером, проблеми з роботою чи навчанням. До фізіологічних – синдром карпального каналу (тунельне ураження нервових стовбурів руки, пов'язане з тривалою перенапругою м'язів), сухість в очах, головні болі за типом мігрені, болі в спині, нерегулярне харчування, пропуск прийомів їжі, занедбання особистої гігієни, розлади сну, зміна режиму сну [15].

Більш розгорнуту систему критеріїв інтернет-залежності наводить А. Голдберг. На його думку, можна констатувати інтернет-залежність у разі наявності більш ніж трьох симптомів із наступних: толерантність – кількість часу, яку потрібно провести в інтернет, щоб досягти задоволення, помітно зростає; «синдром відмови» характеризується двома або більше з наступних симптомів: психомоторне порушення, тривога, нав'язливі міркування про те,

що зараз відбувається в інтернеті, фантазії про інтернет, довільні чи мимовільні рухи пальцями, що нагадують друкування на клавіатурі; інтернет часто використовується довше або частіше, ніж було задумано; існує постійне бажання чи безуспішні спроби припинити або почати контролювати використання інтернету; величезна кількість часу витрачається на діяльність, пов'язану з використанням інтернету; значуща соціальна, професійна діяльність, відпочинок припиняються або редукуються в зв'язку з використанням інтернету; використання інтернету продовжується, незважаючи на знання про наявні періодичні чи постійні фізичні, соціальні, професійні чи психологічні проблеми, що викликаються його використанням [14].

Отже, формування інтернет-залежності – це стадійний процес, що починається тоді, коли людина починає отримувати більше позитивних емоцій від перебування в мережі, ніж від спілкування з оточуючими людьми та звичної діяльності. Прагнення відчутти приємні переживання спонукає людину все більше часу проводити в інтернеті, що стає невід'ємною частиною життя людини і поступово витісняє всі інші види діяльності, що призводить до виникнення залежності. Бажання перебувати в інтернеті починає носити нав'язливий характер, він стає осередком життя людини, котра забуває про свої обов'язки, не слідкує за здоров'ям, не підтримує соціальні контакти, які відходять на задній план. Людина приділяє перебуванню в інтернеті все більше і більше часу, що призводить до виснаження, хронічної втоми, емоційної нестабільності та дратівливості. Часто на цьому етапі з'являється бажання обмежити час, що витрачається на інтернет, однак, зазвичай, особистість не здатна це зробити, що супроводжується почуттям провини. Перебування в інтернеті використовується вже не для того, щоб отримати позитивні емоції, а щоб позбавитися від негативних. Поглиблення інтернет-залежності призводить до особистісних деформацій, руйнування соціальних контактів, проблем на роботі тощо.

**Висновок.** Існують різні підходи до визначення критеріїв інтернет-залежності та розуміння її особливостей. Узагальнюючи існуючі погляди, можна стверджувати, що основними критеріями цієї адикції є непереборне бажання зайти в інтернет, тривале перебування в мережі, погане самопочуття, тривога, дратівливість та депресія при неможливості перебування в інтернеті.

Основними особливостями інтернет-середовища, що сприяють формуванню інтернет-адикції, є анонімність, швидкість, доступність, деперсоналізованість.

**Перспективним напрямком** є проведення подальших досліджень з визначення особливостей інтернет-залежності, чинників, що зумовлюють її формування та засобів, які можна використовувати для її профілактики та корекції.

### Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы зависимости от интернета: [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/addict.htm>
2. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності підлітків. Текст: дис... канд. наук / Т.М. Вакуліч. – 2006.
3. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов. Текст.: диссер. ..канд. псих. наук / М.И. Дрепа. – Ставрополь, 2010. – 277 с.
4. Інтернет-залежність дітей та підлітків: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://lnit2.at.ua/publ/internet\\_zalezhnist\\_ditej\\_ta\\_pidlitkiv/1-1-0-5](http://lnit2.at.ua/publ/internet_zalezhnist_ditej_ta_pidlitkiv/1-1-0-5)
5. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т. О. Ісакова – К.: НІСД, 2011. – 47 с.
6. Короленко Ц.П. Социодинамическая психиатрия. / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – М.: Академический проект, 2000. – 460 с.
7. Лабунська В.А. Невербальна поведінка.– Ростов-на-Дону, 1986. – 235 с.
8. Посохова В.В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів інтернет-залежної молоді: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / В.В. Посохова. – К., 2006. – 36 с.
9. Психологічні особливості підлітків з інтернет-залежністю: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mindmeister.com/.../get.../1406246?..](http://www.mindmeister.com/.../get.../1406246?..)
10. Психологічні особливості явища інтернет-адикції в молодіжному середовищі: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kazedu.kz/referat/140424>
11. Психологічні проблеми інтернет-адикції в умовах використання телекомунікаційних технологій: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psy-science.com.ua/Recommendation/rozdil4.htm>
12. Турецька Х.І. Особистісна ідентичність схильних до інтернет-залежності осіб: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Х.І. Турецька. – К., 2006. – 36 с.

- пеня кандидата психологічних наук / Х.І. Турецька. – К., 2011. – 32 с.
13. Чудова Н.В. Особенности образа «Я» жителя интернета / Н.В. Чудова: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/chudova.htm>
  14. Goldberg, I. Internet addiction disorder Text. / I. Goldberg // CyberPsychol. Behavior. 1996. – Vol. 3, № 4. – P. 403-412.
  15. Orzack, M. H. Computer addiction: What is it? Text. / M.H. Orzack // Psychiatric Times. 1998. – Vol. 15, № 8. – P. 34-38.

The article analyzes the specific features of Internet addiction, defines the stages of its formation and the criteria for assessing the degree of its formation. Uncover the features of Internet environment conducive to the emergence of Internet addiction. Consider the views of foreign and domestic scholars on the issue of Internet addiction, determined individual personality traits that may be a prerequisite of addiction. Analyzed personality changes that occur under the influence of dependence is determined by its impact on the interpersonal relationships of the individual and his way of life. Compared different views and interpretations of the factors that could cause Internet addiction.

**Key words:** Internet addiction, addiction, addicts, psychological addiction, computer addiction, online environment, online communication.

*Отримано: 2.12.2012 р.*

**УДК 159.922.1+37.015.3**

*О.М.Кікінежди*

## **Батьківсько-дитячі стосунки у розвитку гендерного образу «Я» підлітка**

У статті представлено емпіричне вивчення впливу батьківсько-дитячих стосунків на гендерний розвиток образу «Я» підлітків. Виявлена статева диференціація особливостей гендерної поведінки у міжособистісних взаєминах, а також сприйняття образів батьків як моделей-еталонів статево-рольової поведінки. Експериментальне вивчення впливу батьків на гендерне виховання підлітків за тестом ADOR виявило значущу кореляцію в оцінці еталонів гендерної поведінки у взаємоперехресних лініях «мати-син/донька», «батько-донька/син». Закарбування образу дитячо-батьківських стосунків в очах підлітка визначає специфіку його гендерних орієнтацій.



**Ключові слова:** статеворольова ідентифікація, гендерні орієнтації, гендерний образ «Я», гендерний стереотип, батьківсько-дитячі стосунки.

В статье представлено эмпирическое изучение влияния родительско-детских отношений на гендерное развитие образа «Я» подростков. Выявлена половая дифференциация особенностей гендерного поведения в межличностных отношениях, а также восприятие образов родителей как моделей-эталонов полоролевого поведения. Экспериментальное изучение влияния родителей на гендерное развитие подростков за тестом ADOR показало значимую корреляцию эталонов гендерного поведения у взаимоперекрестных линиях «мать-сын/дочь», «отец-дочь/сын». Запечатление образа детско-родительских отношений в восприятии подростка определяет специфику его гендерных ориентаций.

**Ключевые слова:** полоролевая идентификация, гендерная идентичность, половая социализация личности, гендерные ориентации, гендерный образ «Я», гендерный стереотип, родительско-детские отношения.

У підлітковому віці генеза та динаміка гендерної ідентичності характеризуються якісно новим ступенем усвідомлення та рефлексії гендерного Я, що знаменує початок особистісної зрілості. Процес гендерної ідентифікації у цьому віці збагачується розширенням репертуару соціальних ролей, інтегрованим образом «Я», розвитком саморефлексії, більшою структуризацією ціннісно-сміслові сфери та набуттям досвіду її втілення в особисте та громадське життя. Гендерні ролі пронизують практично всю систему соціальних ролей, мають зафіксовану у статевому символізмі і статеворольових стереотипах соціонормативну систему гендерних очікувань. Вищесказане дозволяє вважати таку систему зручною моделлю для вивчення загальних механізмів гендерної соціалізації підлітків. Розгляд онтогенетичних аспектів зумовлений актуальністю вивчення не лише процесу засвоєння індивідом гендерних очікувань, але й їх реалізацією та перетворенням на власні цінності й установки особистості. Динаміка гендерної ідентичності від молодшого до старшого підліткового віку характеризується гендерною інтенсифікацією як результатом розвитку внутрішнього світу і становлення образу «Я», переходом від наслідування зовнішніх взірців до внутрішнього статеворольового змужніння, здатності до саморегуляції гендерної поведінки.

Механізм ідентифікації у найзагальнішому вигляді є емоційно-когнітивним процесом ототожнення суб'єкта з маскуліно-фемінними характеристиками. Отже, поняття ідентифікації як переживання індивідом почуття тотожності власного «Я» з певними нормативами поведінки та життєвими цінностями

можна розглядати як своєрідний гендерний континуум ототожнення, від неусвідомленого наслідування до свідомого самовизначення та персоніфікації статевої ролі «Я», і як певну цілісну структуру концепції «Я». В останньому сенсі ідентичність виступає в контексті поняття ціннісних диспозицій особистості. В основу концепції нашого дослідження покладено розуміння гендерної ідентичності як найважливішого особистісного утворення, активності суб'єкта в оволодінні культурними знаками ґендеру (знаннями, уявленнями) і процесом конструювання ґендера на індивідуальному рівні (як реалізацією засвоєного), що знаходить свій вияв у різних взаємодіях, ефектах соціальних репрезентацій та саморепрезентацій (діях, висловлюваннях, оцінках, моделях поведінки тощо).

Значущою сферою, в якій підліток апробує міру своєї дорослості, є стосунки з батьками та іншими дорослими, братами, сестрами та найближчими родичами. Процес емансипації від батьків у багатьох наукових джерелах розглядається одним із основних соціальних завдань розвитку підлітків. За даними зарубіжних і вітчизняних вчених, конфлікти підлітків з батьками здебільшого пов'язані із зовнішнім виглядом, шкільним життям, зміною ціннісних орієнтацій. Попередні стосунки з дорослими стають неприйнятними для підлітків, оскільки не відповідають їхнім уявленням щодо власної дорослості. В основі трансформацій лежить протест підлітка проти різних форм залежності від дорослих, а також активне утвердження своєї незалежності («Я сам/сама знаю, що мені робити!»).

Актуальність дослідження проблеми гендерної ідентифікації підлітків зумовила мету статті – експериментальне вивчення впливу батьків на гендерний розвиток підлітків. Значущими параметрами обрано статево диференціацію батьківсько-дитячих стилів виховання, а також сприйняття образів батьків як моделей-еталонів статевої ролі поведінки. Вибірка складала 390 учнів 5-9-х класів у віці 11-15 років, із них 204 особи – учні 5-7 класів (віком 11-13 років) та 186 осіб 8-9-х класів (віком 13-15 років). Відсоткове співвідношення дівчат і хлопців складає 50 % та 50 %.

Нами був використаний тест Шафера «Підлітки про батьків» (ADOR), згідно з яким виділяють 5 стилів ставлення: позитивне (POZ), директивне (DIR), вороже (HOS), автономію (AUT) та непослідовне (NED). Дана методика (тест «Подростки о родителях»); дозволяє отримати подвійні результати: з одного боку, оцінка підлітками батьківського стилю виховання та з іншого – проєк-

тування на батьків власного ставлення, прогностичність майбутніх сімейних ролей, поведінки, стилів виховання [7, с. 640-649]. Опитувальник містить 50 тверджень і передбачає роздільну оцінку досліджуваними стилів виховання батька і матері.

Нас цікавило, чи є достовірними відмінності у діадах «мати-син», «батько-донька» як гендерних ліній, стилях батьківсько-дитячих відносин? Як показав кореляційний аналіз (за коефіцієнтом Пірсона) в одностатевих вибірках, у відносинах матері до дівчаток та хлопчиків молодшого підліткового віку, спостерігаються значущі відмінності (табл. 1). Зокрема, у гендерній лінії «матерів-доньок» із позитивним інтересом тісно корелює автономний стиль ( $r=0,44$ ;  $p=0,019$ ), якого не виявлено в стосунках «мати-син» ( $r=0,23$ ;  $p=0,26$ ). У ставленні до хлопчиків позитивний інтерес матерів високо корелює із непослідовним стилем вихованням ( $r=0,5$ ;  $p=0,012$ ), що може бути свідченням зв'язку матерів з дівчатками. Слід зазначити, що непослідовний стиль матерів у ставленні до доньок-підлітків має значущі кореляційні зв'язки із такими проявами батьківського стилю, як директивність ( $r=0,47$ ;  $p=0,012$ ), ворожість ( $r=0,53$ ;  $p=0,003$ ) та автономія ( $r=0,52$ ;  $p=0,005$ ).

Таблиця 1

## Батьківські ставлення в оцінках хлопчиків і дівчаток

Шкали	Серед.ар. Дівчатка	Серед.ар. Хлопчики	t-value	P
POZ (позитивний) (мати)	13,07	11,71	1,21	0,23
DIR (директивний) (мати)	10,89	10,75	0,15	0,88
HOS (ворожий) (мати)	8,25	8,17	0,07	0,94
AUT (автономний) (мати)	10,32	11,04	-0,83	0,41
NED (непослідовний) (мати)	10,18	9,29	0,96	0,34
Чинник близькості (мати)	4,66	3,54	0,65	0,52
Чинник критики (мати)	0,55	-0,29	0,87	0,39
POZ (позитивний) (батько)	11,67	12,79	-1,09	0,28
DIR (директивний) (батько)	10,63	11,21	-0,56	0,58
HOS (ворожий) (батько)	9,00	9,54	-0,53	0,60
AUT (автономний) (батько)	10,74	10,46	0,31	0,76
NED (непослідовний) (батько)	9,63	9,33	0,30	0,77
Чинник близькості (батько)	2,48	3,25	-0,60	0,55
Чинник критики (батько)	-0,10	0,75	-0,91	0,37

У гендерній лінії «батько-донька» виявлені значущі кореляційні зв'язки між усіма типами ставлень. Особливо сильна

кореляція зафіксована між автономним і непослідовним стилями, між ворожістю та позитивним інтересом ( $r=0,39$ ;  $p=0,043$ ), що свідчить про амбівалентність тата у ставленні до дочки, що зумовлює труднощі у гендерній ідентичності. Це свідчить про значне дистанціювання татів від своїх дочок. Подібна тенденція виявлена і щодо директивного стилю ( $r=0,6238$ ;  $p=0,001$ ). Неоднозначність зв'язку між двома тенденціями вказує на амбівалентне ставлення татів до доньок. У свою чергу, позитивний інтерес татів до дочок-підлітків позитивно корелює із директивністю ( $r=0,62$ ;  $p=0,001$ ), що вказує на більше дотримання татами авторитарних методів виховання, суворого контролю за їх поведінкою і водночас зростанням відчуження між ними. Окрім того, виявлена сильна кореляція між позитивним інтересом, автономністю ( $r=0,79$ ;  $p<0,0001$ ) та непослідовністю ( $r=0,69$ ;  $p<0,0001$ ) є свідченням більшого дистанціювання та відчуження татів від дочок, ніж від синів.

Якісно інші стосунки виявлені у діадній лінії «тато-син» характеризуються підвищенням позитивного інтересу татів до синів, оскільки позитивний інтерес батька до сина має обернено кореляційний зв'язок з ворожістю ( $r=-0,38$ ;  $p=0,05$ ). Це означає, що відбувається зниження директивності у батьківському ставленні ( $r=-0,49$ ;  $p=0,015$ ), що є свідченням сильнішої ідентифікації татів з синами, ніж з дочками. Виявлений сильний взаємозв'язок між усіма шкалами: директивністю і автономністю ( $r=0,713$ ;  $p<0,0001$ ), директивністю і непослідовністю ( $r=0,711$ ;  $p<0,0001$ ); непослідовністю і ворожістю ( $r=0,62$ ;  $p=0,001$ ), непослідовністю і автономністю ( $r=0,77$ ;  $p<0,0001$ ). У гендерній лінії «тато-син» ці тенденції відсутні.

Отже, у батьківсько-дитячих стосунках переважає непослідовність у ставленні до дівчаток з боку батька і матері, а частіше повторювання поєднання директивності і ворожості вказує на значне дистанціювання, відмежування батьків обох статей у взаємодії з дітьми-підлітками. Виявлене поєднання непослідовності і негативізму також вказує на домінування авторитарного стилю спілкування батьків з підлітками обох статей як важливих факторів гендерної соціалізації підлітків.

З дорослішанням підлітків у батьківсько-дитячих стосунках зростає близькість та довіра обох батьків до дітей, з одного боку, з другого – у матері знижується директивність ( $t=2,69$ ;  $p=0,01$ ), автономія ( $t=3,29$ ;  $p=0,0001$ ) і непослідовність ( $t=2,32$ ;  $p=0,02$ ). З боку батька спостерігається зниження показників всіх стилів: позитивного інтересу ( $t=2,34$ ;  $p=0,02$ ), директивності ( $t=2,87$ ;

$p=0,01$ ), ворожості ( $t=2,61$ ;  $p=0,01$ ), автономності ( $t=2,54$ ;  $p=0,01$ ), непослідовності ( $t=10,97$ ;  $p<0,0001$ ), що вказує на самоусунення їх від виховання дітей та може бути свідченням дистанціювання татів.

Проаналізуємо встановлені нами кореляції показників тесту ADOR з метою виявити змістовні сторони вікової динаміки батьківсько-дитячих стосунків. Значущі кореляційні зв'язки виявлені між непослідовним стилем матері, директивністю ( $r=0,45$ ;  $p=0,13$ ) і ворожістю ( $r=0,48$ ;  $p=0,006$ ) до дітей обох статей молодшого підліткового віку. Структура материнського ставлення зазнає значних змін з дорослішанням дітей, зокрема, непослідовний стиль прямо корелює із автономністю до старших підлітків ( $r=0,66$ ;  $p=0,001$ ). Отже, із дорослішанням підлітків, у ставленні матерів до дітей обох статей відбувається трансформація тенденцій від авторитаризму до непослідовного стилю, що свідчить про зростання дистанційованості та формальності у взаємостосунках.

Виявлено, що у татів структура відносин батька з синами та дочками є набагато складніша. Якщо у ставленні до молодших підлітків з боку батька директивність корелює із ворожістю ( $r=0,37$ ;  $p=0,05$ ), то посилення непослідовного стилю виховання, директивності ( $r=0,48$ ;  $p=0,009$ ), автономії ( $r=0,47$ ;  $p=0,008$ ), що можна пояснити статевим дозріванням дітей та зростанням проявів «почуття» дорослості, пояснює дистанціювання татів від виховання дітей. Поряд із цим спостерігається «Вирівнювання» партнерської взаємодії підлітків у батьківсько-дитячих стосунках, що стає «дорослим», знаходить свій прояв у зростанні кореляції між автономним стилем батька і позитивним інтересом ( $r=0,7$ ;  $p=-0,00001$ ). На тлі посилення директивності і ворожості ( $r=0,67$ ;  $p=0,001$ ) значно зростає кореляція непослідовності і позитивного інтересу ( $r=0,64$ ;  $p=0,001$ ). На відміну від матерів, у татів з дорослішанням дитини-підлітка відбувається формування позиції «стороннього», але «зацікавленого» спостерігача.

У ставленні матері до старших дівчаток-підлітків процес ідентифікації статей відрізняється, порівняно з молодшими. Відбувається зниження директивності ( $U=28$ ;  $p=0,001$ ), автономності ( $U=54$ ;  $p=0,043$ ) у стосунках. Позитивний інтерес і непослідовність залишаються без значущих змін. У татів теж спостерігається зниження позитивного інтересу ( $U=42$ ;  $p=0,018$ ), директивності ( $U=37$ ;  $p=0,009$ ), автономії ( $U=33$ ;  $p=0,005$ ) і непослідовності ( $U=25$ ;  $p=0,002$ ) до дочок, що вказує на початок дистанціювання та відмежовування у стосунках. У стосунках батьків до синів від-

бувається значно менше змін. Зокрема, спостерігається зниження непослідовного стилю матері ( $U=24$ ;  $p=0,024$ ) і батька ( $t=23$ ;  $p=0,02$ ) до синів. Це можна пояснити більш терпеливим ставленням до витівок синів, ніж до подібної поведінки дочок.

У дівчаток-підлітків емоційний вплив ототожнюється з матір'ю, на що вказує більша емоційна близькість із нею, ніж із батьком. Більш відчутними з боку матерів є гіперопіка та по-мірний контроль, тоді як з боку татів дівчатка відчують брак емоційного прийняття, тепла, захисту, дружніх стосунків та підтримки, що значно утруднює майбутню самореалізацію дівчаток. Виявлений значущий кореляційний взаємозв'язок між фемінністю у дівчаток та автономним стилем виховання матерями свідчить, на нашу думку, про їх ототожнення з їх гендерною жіночою роллю ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, психологічна ідентифікація дівчаток-підлітків з матерями більш сприятлива, тоді як із татами виявлено значне дистанціювання у стосунках.

У старших хлопців-підлітків прослідковуються подібні тенденції гендерної ідентичності. З боку матерів вони відчують вияв надопіки, підвищену директивність та контроль, що призводить до значного відмежування синів від матерів. У гендерній лінії «тато-син» існують теж певні протиріччя у стосунках. З одного боку, тати виявляють позитивний інтерес та довіру до синів, з іншого боку, – незадоволення формами їхнього дорослішання, скепсис щодо прояву «дорослих» (гіпермаскулінних чи фемінних) форм поведінки, що стає причиною розвитку тривожності у хлопців. Можливо, до цього призводить надмірна зайнятість татів на роботі, виконання ними традиційної ролі годувальника, формальне ставлення до виховання синів. Непередбачуваність та непослідовність поведінки батька як взірця в очах синів не є взірцем егалітарності у взаємостосунках і заважає, на нашу думку, формуванню у підлітків-хлопців впевненості в собі, незалежності, самостійності та їх фемінізації. Виявлені у ставленні батьків до дітей статистично значущі зв'язки не підтвердили залежності від статі та типу гендерної ідентичності підлітків. Загалом гендерні особливості батьківського-дитячих стосунків взаємопов'язані з непослідовним батьківським стилем поведінки. Батьки однаковою мірою допомагають як хлопчикам, так і дівчаткам, виявляють розуміння і підтримку у дитячих проблемах і турботах, радість з приводу успішного їх завершення, прислухаються до їхніх уподобань, хвалять за хороші вчинки та гарні оцінки. Негативне оцінювання ставлення батьків до дітей збігаються в оцінках обох статей.

Залежність розвитку статевої ролі образу «Я» дівчаток та хлопчиків залежить від батьківських настанов – традиційних чи егалітарних, узгодженого впливу обох батьків на них. З боку матері відмічається зростання позитивного інтересу у сторону посилення гіперопіки, децю знижується вимогливість, психологічний контакт матерів з дочками стає тіснішим і глибшим. Непослідовний стиль тата до виховання дитини полягає в амбівалентному ставленні, нечутливості, емоційній відстороненості. Отже, мати є більш емоційно значущою, впевненою та активною у ставленні до дочки, ніж тато. За такої ідентифікації гендерний Я-образ дівчаток, відповідно, набуває андрогінних якостей: сили, впевненості, активності, самостійності тощо.

Щодо тенденцій батьківського впливу на статевої ролі розвиток образу «Я» синів, то можна говорити про значну ідентифікацію з татами. Проте сповідання непослідовного стилю спілкування з боку обох батьків, емоційного невтручання батька надалі дистанціює хлопців. Сини очікують від тата більшого захисту, традиційної директивності, авторитетності, прояву лідерських позицій як суто маскулінних рис поведінки. Стосунки хлопців з татами є більш амбівалентними і суперечливими, ніж з мамами. Тати пред'являють більше вимог до синів, існуючі соціальні норми досить жорстко регламентують міру емоційних проявів відносно сина-підлітка з боку матері (Ш.Берн, В. Васютинський, Т.Говорун, Н.Городнова, В.Москаленко, В.Романова та ін.). Переважання фемінних рис у дівчаток спостерігається, насамперед, за надмірної опіки матерів з підвищеною директивністю (т. зв. «домінуюча гіперпротекція»), прийнятті татами дочок із відсутністю з їх боку наставництва, керівництва і співробітництва. Відстороненість позиції батька, його недостатня включеність у справи сина, відсутність захисту значуще впливає також на зміст статевої ролі самосвідомості хлопців. За нормативних проявів даного параметра, в структурі андрогінної психологічної статі хлопців маскулінні якості поєднуються із фемінними (особливо у випадку поєднання позитивного інтересу тата, його емоційного прийняття з автономним та авторитетним стилем матері).

Міжстатеві відмінності, які виявлені в описах підлітками батьків, відображають, на наш погляд, специфіку взаємин по гендерних лініях – «батьки-син» і «батьки-дочка». Початок гендерної інтенсифікації в образі «Я» залежить від статевотипізованих настанов батьків, оскільки зі вступом у підлітковий вік матері більше спілкуються з дівчатками, а батьки – із синами, що було



виявлено методом незакінчених речень за Д. Ловінгер («Жінці (чоловікові), дівчині (юнакові) завжди слід...», «Коли мене сварять за те, що я, як хлопчик (дівчинка)...» [3, с. 85]. Зокрема, у своїх наративах дівчатка зазначали: «Мама вчила мене бути завжди охайною, доглядати за волоссям, одягом тощо, і завжди говорила: «Хлопець ніколи не прослідкує за собою так, як це зробить дівчина». Гендерна специфіка засвоєння ролей залежить від спрямованості і статевої ролі образу «Я». Так, якщо у переліку психологічних якостей молодших підлітків переважали статево нейтральні якості, як-от любов, працьовитість, вірність, повага тощо, то у старших підлітків простежувалась помітна тенденція до полярності фемінно-маскулінного конструкту: дівчині слід слідкувати за собою, бути привабливою, охайною, ніжною; юнакові слід бути захисником, завжди спортивним, розумним, ввічливим, культурним тощо; жінки повинні думати про домогосподарство, доглядати дітей та чоловіка, чоловіки – забезпечувати фінансово сім'ю, зробити успішну кар'єру тощо. Амбівалентність їхніх відповідей свідчить про протиріччя, труднощі у гендерному самовизначенні, що вказує на різні рівні (від низького та середнього до високого) розвитку «Я». Про це у самоописах дівчаток читаємо: «Коли мене сварять, що я малююся, не прибираю в своїй кімнаті, роблю збитки тощо, то я ображаюся, стараюся виправити свою поведінку» (середній рівень розвитку «Я») та «Я є занадто довірливою та сором'язливою людиною, про що часто жалкую і тому стараюся бути більш незалежною та впевненою, наполегливою та рішучою. Я знаю, що це мені допоможе у здобутті вищої освіти, майбутній професії – я хочу стати стоматологом» (високий рівень розвитку Я). У хлопчиків це звучить так: «Мене сварять за те, що я бавлюся, ображаю слабших, за погані оцінки та неохайний вигляд, що розкидаю речі та не люблю прибирати в хаті..., за «матуки» та куріння, та я злось, завдаю удару у відповідь або ніяк не реаую» (низький та середній рівень розвитку «Я»). Отже, дефіцит внутрішньої самодостатності компенсується наслідуванням зовнішніх взірців, у яких особистість юних чоловіків та жінок утверджує свою ідентичність. Проте у дівчат процес набуття гендерної ідентичності розгортається у ширшому та водночас конкретнішому рольовому діапазоні, у хлопців майбутні гендерні ролі є абстрактнішими, менш наповненими конкретними вміннями, навичками та якостями поведінки. Простежується динаміка гендерної ідентичності від молодшого до старшого підліткового віку під впливом гендерної інтенсифікації [5, с. 85].

Результати дослідження засвідчили статево диференціацію особливостей гендерної поведінки у міжособистісних взаєминах і моделей-еталонів статеворольової поведінки. Значущість батьків, як взірців для набуття типу гендерної ідентичності, у підлітків більшою мірою пов'язана із особливостями гендерної поведінки міжособистісних відносин. З'ясовано, що рівень батьківських вимог щодо дотримання дівчатами традиційних засад поведінки є значно вищим, ніж щодо хлопців. Диференційована презентація статей у полярних соціально-психологічних сферах призводить до труднощів підлітків у гендерному самовизначенні як майбутнього сценарію життя зростаючої особистості.

**Перспективними напрямками** дослідження нам видається вивчення залежності стилів виховання і характеру гендерних орієнтацій; ролі різного типу гендерних стереотипів (описових, директивних та заборонних) у становленні гендерного образу «Я» зростаючої особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Берн Ш. Гендерная психология: пер. з англ. / Ш. Берн. – СПб, 2001. – 456 с.
2. Васютинський В. О. Про деякі закономірності формування статеворольових особливостей хлопчиків і дівчаток у сім'ї / В. О. Васютинський // Психологія: респ. науково-методичний збірник. – К.: Радянська школа. – 1990. – Вип. 34. – С.73-80.
3. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
4. Городнова Н. М. Соціально-психологічні чинники становлення статеворольової ідентифікації підлітків: автореф. дис. на здобут. наук. ступеня канд. психол. наук.: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. М. Городнова. – К., 2006. – 24 с.
5. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: Монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
6. Москаленко В. В. Особливості статеворольової соціалізації в умовах трансформації / В. В. Москаленко, В. Г. Романова // Соціальна психологія. – 2003. – №1. – С. 107-116.
7. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.

The article deals with the empiric study of the influence of parental-children relationship on gender development of adolescents' image «Me». The sex differentiation of the peculiarities of gender behavior in interpersonal intercourse and also perception of the images of the parents as of models and standards of sex and role behavior has been revealed. The empiric study of the parents influence on gender upbringing of adolescents according to the ADOR test the considerable correlation in the evaluation of gender behavior standards in the mutual cross lines «mother-son/daughter», «father-daughter/son» has been indicated. The imprinting of the image of parental-children relationship in the eyes of adolescents defines the peculiarities of gender orientation. The mother's autonomous style which narrowly correlates with a positive interest in gender line «mother-daughter», on the contrary to the relationship «mother-son» has been established.

The results of the investigation have certified the sex differentiation of gender behavior peculiarities in the interpersonal relationship and model and standard of sex-role behavior. The level of parental demands as to girls' adherence of the traditional principles of behavior is higher than to boys has been identified. The value of parents as the models for gaining types of gender adolescents' identity is more connected with gender behavior peculiarities of interpersonal relationship.

**Keywords:** sex-role identification, gender identity, personal sex socialization, gender role conceptions, gender orientations, gender image «Me», gender stereotype, the relationship between parents and children.

*Отримано: 26.12.2012 р.*

УДК 159.923

*М.В.Козлова*

## **Взаємозв'язок психологічного захисту з часовою перспективою (пілотажне дослідження)**

У статті розглядається поняття психологічного захисту, наведені його визначення і різновиди. Проведено пілотажне дослідження, яке дає можливість припустити, що часові перспективи пов'язані з психологічним захистом і можуть відображати різні форми адаптаційної поведінки в реагуванні індивідів у різних ситуаціях.

**Ключові слова:** психологічний захист, часова перспектива.

В статье рассматривается понятие психологической защиты, приведены его определения и виды. Проведено пилотажное исследование, которое дает возможность предположить, что временные перспективы связаны с психологической защитой и могут отображать разные формы адаптационного поведения в реагировании индивидов в разных ситуациях.

**Ключевые слова:** психологическая защита, временная перспектива.

В останній час стабільний дослідницький інтерес як у вітчизняній, так й у закордонній психології викликає проблематика психологічного захисту. Тривала історія розвитку знань з психологічного захисту починається з робіт А.Фрейд, яка обґрунтувала та надала розгорнуте тлумачення поняття «психологічний захист». За А.Фрейд це – «... це діяльність «Я», яка починається, коли «Я» схильне до надмірної активності мотивів або відповідних їм афектів, що являють собою для нього небезпеку» [14]. Надалі захисні механізми вивчали Б.Д. Карвасарський, І.М. Никольська, Р.М. Грановська, В.С. Роттенберг, Б.Ф. Березін, Ф.В. Бассин, Ю.Б. Захарова, В.І. Журбін, Ж. Локан, О.С. Романова, О. А. Олійников, Г. Тарт, Т.С. Яценко, Lazarus, Naan, Plutchik, Grzegolowska-Klarkowska та інші. Особливе місце у вивченні захисту займають питання про: їх індивідуально-типологічну варіативність, що одержала розвиток у дослідженнях захисних стилів (К. Леонгард, В. Райх, О. Кернберг, Р. Plutchik, Е.Т. Соколова, С.А. Ларионова, Т.А. Виставкіна), захисні і долаючі стратегії (Л.І. Анциферова, К.О. Абульханова-Славська, Р.М. Грановська, І.М. Никольська, Т.Л. Крюкова, Н.Б. Березанська, О.Н. Арестова) та питання цілісної організації психологічного захисту, детермінованою особистісними особливостями людини (Л.Ю. Субботіна, Т.А. Виставкіна). Вивчаються також можливості діагностики психологічних захистів (Л.Ф. Бурлачук, Т. Домнич).

Незважаючи на багаторічну історію вивчення психологічного захисту єдиного визначення його немає, більшість визначень захисту, не операціоналізовано. Так, психологічний захист як відповідну форму поведінки, реакцію або дію особистості на фактори зовнішнього чи внутрішнього середовища розглядали такі дослідники: А. Фрейд, К. Хорні, В. Франкл, А. Адлер, К.Роджерс, Р. Берн, А. Ребер, Д. Арлоу, В. І. Журбін, Л.Рейнхард, А. А. Налчаджян, В. Є. Рожнов, Р. А. Зачеписький, Ч. Бренер, М. Jarosz та інші. В їх роботах визначається, що психічний захист – це система активних чи пасивних психічних дій особистості, що забезпечують для неї специфічний результат.

О.П. Сергеєнкова визначає психологічний захист як неусвідомлюваний процес усунення або послаблення психікою людини негативних, травмуючих або неприйнятних емоційних переживань. Важливо, що психологічний захист поєднує в собі протилежні наслідки для психіки людини: позитивні, оскільки усуває або послаблює напруження від негативних емоційних переживань, та негативні, бо не вирішує самої проблеми, а часто ще й ускладнює її.

Ф.В. Басін та деякі інші дослідники – Б.В.Зейгарник, А.А.Налчаджян, Е.Т.Соколов, В.К.Мягер, Л.Ф.Бурлачук [3] – розглядають психологічний захист як механізм нормального й «широко об'являемого не только в случае конфликта между сознанием и «бессознательным», но и при столкновении вполне осознаваемых аффективно насыщенных установок» [3].

Н.І. Конюхов вважає, що захисні механізми – це психічні явища, реакції, за допомогою яких досягається гармонія між свідомим та несвідомим. Л.Федосова визначає, що сьогодні вчені схиляються до думки, що психологічні механізми захисту відіграють роль важливого регулятора поведінки.

Ж. Лапланш, Ж-Б. Понталіз розглядають захист як сукупність дій, націлених на зменшення або усунення якоїсь зміни, що погрожує цінності та рівновазі біопсихологічного індивіда.

Психологічний словник подає таке визначення: «захист психологічний — система регуляторних механізмів, яка спрямована на усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних з внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту» [8].

Сучасні дослідження психічного захисту характеризуються відмовою від розуміння його як винятково деструктивним процесу, акцентуванням уваги на важливості виконуваної ним регуляторної функції (R. Plutchik, G.E. Vaillant, Г. Блюм, Н. Мак-Вільямс, Б.В. Зейгарник, Е.Т. Соколова, Ф.В. Басін, Є.С. Калмикова, Л.Ю. Суботіна, А.В. Котенева й ін.).

Відомо, що переважна більшість досліджень психічних захистів проводилася на невротиках, психічно хворих та паталогічно акцентуєваних особистостях, що також вносило зрозумілі обмеження в можливість застосування та розвитку того чи іншого наукового методу пізнання. Лише віднедавна, завдяки роботам Ф.В.Басіна [2] та Т.С.Яценко [13], дослідники повернулися обличчям до, так званих, «нормальних» особистостей. За ствердженнями Ф.В.Басіна, психологічні захисти є нормальними, широко розповсюдженими механізмами, що спрямовані на

попередження порушень поведінки не тільки при конфліктах свідомого та несвідомого, але й при зіткненні цілком усвідомлюваних афективно насичених установок [8, 102]. На думку американського психолога Т. Шибутані, захищається врешті-решт не біологічний організм, а особистість, яка охороняє себе від усвідомлення неприємних для власної гідності фактів.

В останні роки вчені вивчають різні аспекти психологічного захисту. Так, Л. Федосова вивчила активізацію психологічних механізмів захисту в умовах призову в армію; Д.С.Тітаренко [15] приділила увагу особливостям функціонування механізмів психологічного захисту в рятувальників в умовах екзистенціальної погрози» і зазначила, що система психологічного захисту особистості працює щодня, і функціонує не лише в ситуаціях реальної загрози життю особистості, а й в ситуаціях уявної, вигаданої загрози існування В.І.Кузнецова [7] дослідила особливості психологічного захисту і копінг-стратегій при ускладненій вагітності і виявила достовірні розбіжності в оцінках механізмів психологічного захисту та в рівнях копінг-стратегій між групами жінок з ускладненнями вагітності та жінок з гладким перебігом вагітності. Н.І.Череповська [11] вивчала психологічний захист від маніпулятивного впливу реклами. О.Г. Максименко встановила особливості функціонування механізмів психологічного захисту в умовах родинної депривації та висвітлила взаємозв'язок між формуванням психологічного захисту й об'єктних відношень, що зумовлюють тенденцію перенесення емоційного клімату батьківської родини у ситуацію взаємодії з оточуючими.

Відомо, що психологічний захист має складну структуру: спрямованість, мету, цінності, засоби, результати, функції. Основна функція психологічного захисту, як відзначає український психолог Т.С.Яценко [13], полягає в недопущенні людиною до власної свідомості розуміння наявності в неї негативних рис характеру. Зі згаданих в літературі функцій психологічного захисту можна ще виділити наступні, на яких робить акцент той чи інший автор: розв'язання конфлікту між свідомим та несвідомим (З.Фрейд), раціоналізація (В.В.Столін), потяг до узгодженості та консонансу (Л.Фестингер), тенденція до інтеграції та адаптації (І.Кон, Соколова, Кофта та інші), підтримання рівня «Я – образу» (Кон, Роджерс).

Аналіз наукових публікацій показує, що дослідники не дійшли єдиної думки щодо кількості захистів та їх змістовного наповнення, а на думку В.А.Штроо [12] – до «універсального набору захисних механізмів». Зокрема, проблемою класифіка-

ції механізмів психологічного захисту займались Р. Плутчик, Р. Лазарус, В. М. Мельников, Є. Л. Доценко, Л. Ю. Суботіна. В залежності від цілей використання в них захисних засобів виділяють «основний захист», спрямований на захист ідеалізованого «Я», і «ситуативний», або «допоміжний», який починає діяти під впливом ситуативних факторів і внаслідок орієнтованість на підтвердження гідності «Я». Авторські варіанти класифікації механізмів захисту зустрічаються у багатьох роботах, присвячених дослідженню захисту. Так, Р.Лазарус створив класифікацію психозахисних технік, виділивши в одну групу симптоматичні техніки (вживання алкоголю, наркотиків та інших психоактивних речовин) і в іншу групу, так звані, внутрішньопсихічні техніки когнітивного захисту (проекцію, інтроекцію, заперечення, ідентифікацію тощо).

О.П.Сергеєнкова відповідно до впливу на проблему особистості поділяє психологічний захист на такі різновиди: 1) конструктивний, при якому проблема не вирішується, хоча б не ускладнювалася, 2) деструктивний, при якому спостерігається ускладнення проблеми, погіршення ситуації для особистості, причому останніх значно більше[10].

Р.Аткінсон запропонував різновиди психологічного захисту [1]:

– витіснення є одним із найрозповсюдженіших різновидів. Протікає у формі «стирання» зі свідомості будь-яких негативних думок, почуттів, вражень, які загрожували б цілісності «Я»;

– заперечення реальності. Це захист від неприємної дійсності шляхом відмови від її сприймання. Часто відбувається у формі, так званої, «втечі» від дійсності у хворобу, захоплення, мрії. Відбувається тоді, коли разі, якщо реальність травмує психіку суб'єкта. Індивід «не чує» критики на свою адресу, але дуже добре чує позитивні оцінки;

– деперсоналізація відбувається в позбавленні індивідуальності інших людей. Вони розглядаються лише як носії соціальної ролі: батьки, викладачі, декан, начальник. Якщо людина не думає про інших, як про таких, що мають свої почуття, то тим самим вона захищає себе від необхідності сприймати їх як рівних собі;

– раціоналізація. Цей різновид захисту проявляється в спробах довести, що будь-які вчинки суб'єкта є єдиновірними, а тому критиці не підлягають. Як правило, раціоналізацію використовують, щоб пояснити свої дії, що вже відбулися і які були негативно сприйняті оточенням. Людина не визнає свою провину,



не дивлячись на те, що наслідки цих дій не відповідають гарним словам які вона виголошує. Суб'єкт використовує раціоналізацію для того, щоб захистити власний образ «Я»;

– проекція. Цей варіант захисту проявляється в приписуванні іншим власних моральних якостей і потреб. На думку З.Фрейда, механізм проекції принципово неусвідомлюваний і саме тому людина прагне приписати іншим ті негативні риси, про наявність яких у себе не хоче зізнатися. «Проекція не створена для відбиття щиросердечних переживань, вона має місце й там, де немає конфліктів», – пише З.Фрейд. Процес конфлікту, відповідно до З.Фрейда, зживає завдяки особливому психічному механізму проекції. Л.Ф.Бурлачук визначає, що в роботах З.Фрейда є згадування про те, що проекція виникає не тільки у випадку конфлікту між «Я» і несвідомим, але також «бере найбільшу участь в утворенні зовнішнього миру». Однак, це тлумачення проекції не було сприйнято психоаналізом. Розуміння проекції як захисний механізм було названо «класичною проекцією». Л.Ф.Бурлачук пише, що існування проекції в її класичному розумінні сьогодні викликає дискусії й не може вважатися остаточно доведеним [3];

– ідентифікація. Ця форма захисту протилежна проекції. Під ідентифікацією розуміють неусвідомлений перенос суб'єктом на себе рис характеру та поведінки іншої людини, що є взірцем для неї. Ідентифікація підвищує почуття власної значущості. В ідентифікації людина долає почуття самотності;

– компенсація – це прикриття власних недоліків підкресленням неіснуючих, але бажаних рис, або ж показом іншої сфери власної діяльності;

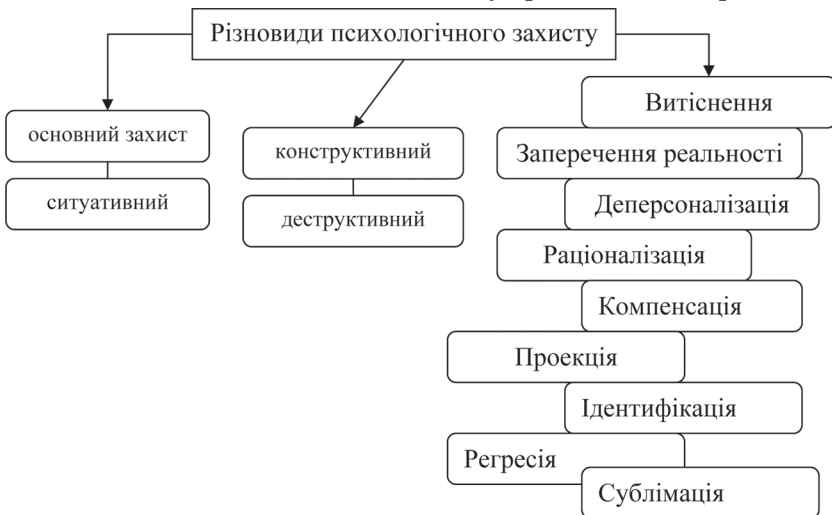
– сублімація. Пригнічення бажань, що не реалізуються, часто сексуально забарвлених, за допомогою іншої діяльності: політики, мистецтва, науки. В цьому разі сублімація несе позитивну роль, оскільки забезпечує підвищення авторитету суб'єкта. Можливий негативний варіант, коли сексуальні бажання реалізуються у вигляді яскравих фантазій, і людина ховається в такому віртуальному світі від реального життя;

– регресія є поверненням особистості на більш низький рівень розвитку, зниження рівня домагань, примітивізація потреб. Часто проявляється у підкреслено брутальних формах поведінки.

Д.С.Тітаренко[14] розподіляє всі механізми психологічного захисту на три загальні групи: перша група — це механізми психологічного захисту, що пов'язані з відмовою особистості сприй-

мати загрозливі фактори впливу, до них належать: заперечення, ігнорування, витіснення. Друга група – пов’язана з активними механізмами захисту до неї входять: агресія, проти себе. Третя група – це захист пов’язаний з механізмами, які намагаються забезпечити втечу особистості від травматичних факторів впливу, до цієї групи належить ізоляція та проєкція. За твердженням деяких вчених (В.Г. Каменська, Р.М. Грановська і ін.), найбільш конструктивними психологічними захистами є компенсація і раціоналізація, а найбільш деструктивними – проєкція і витіснення. Використання конструктивних захистів знижує ризик виникнення конфлікту чи його загострення. Виходячи з цього, можна сказати, що психологічний захист впливає на сприйняття особистістю оточуючого світу, і в подальшому – на всю модель поведінки та стилю життя людини в цілому.

Різновиди психологічного захисту представлені на рис. 1.



**Рис.1. Різновиди психологічного захисту (за даними літературних джерел)**

Аналіз наукової літератури показує, що вчені, за аналогією із просторовою перспективою, описують тимчасову перспективу, що складається з існуючих у цей момент «ментальних перцепцій» подій, які в дійсності відбуваються в деякій тимчасовій послідовності з більшими або меншими інтервалами між ними. Але відмінною рисою тимчасової перспективи є те, що вона бере свій початок не в реальних процесах перцепції, а в існуючих у даний момент

когнітивних репрезентаціях тимчасової послідовності подій. Тимчасова перспектива є багатомірною структурою, що включає певний зміст і ряд динамічних параметрів. Основними параметрами тимчасової перспективи вважаються тривалість, реалістичність, оптимістичність, погодженість й обмеженість перспективи. Дослідження психологів показують, що збільшення тривалості тимчасової перспективи позитивно впливає на задоволення життям, самопочуття й здоров'я людини. У причинно-цільовій концепції Є.І.Головахи й А.А.Жроника проблема взаємозв'язку минулого, сьогодення й майбутнього вирішена в такий спосіб: психологічне минуле визначається сукупністю, так званих, реалізованих зв'язків, які з'єднують між собою події хронологічного минулого. Психологічне сьогодення містить у собі актуальні зв'язки, тобто ті зв'язки, реалізація яких уже почалася, але ще не завершилася, і які з'єднують між собою події хронологічного минулого, з одного боку, і майбутнього – з другого. Психологічне майбутнє особистості становлять потенційні зв'язки, реалізація яких ще не почалася, оскільки вони з'єднують між собою передбачувані події хронологічного майбутнього. В.І.Ковальов увів у науковий тезаурус поняття трансспективи. Відповідно до його визначення, трансспектива – це невидима лінія, що направляє вчинки людини від подій минулого (спогадів про них) до мрій і цілей майбутнього через розуміння й оцінку дійсних подій. У контексті трансспективи події сьогодення не просто сприймаються або переживаються – вони наділяються змістом. Тимчасова трансспектива формується під впливом особистого життєвого досвіду, в її змісті можуть бути присутні різні рівні осмислення темпорального досвіду. У психології все різноманіття трансспектив розглядається у зв'язку з особистісними типами.

Ми провели пілотажне дослідження зв'язку часових перспектив за методикою П.Зімбардо та психологічного захисту за допомогою особистісного опитувальника Плутчика–Келлермана–Контє. Опитувальник тимчасової перспективи Ф.Зімбардо дозволяє оцінити тимчасову перспективу особистості з різних сторін, тому що в ній відбиті всі три виміри: минуле, сьогодення й майбутнє з урахуванням їх гетерогенності. З допомогою особистісного опитувальника Плутчика–Келлермана–Контє можна досліджувати рівень напруженості 8 основних психологічних захистів, вивчити ієрархію системи психологічного захисту. Методику Life Style Index (LSI), описану у 1979 р. на основі психоеволюційної теорії Плутчика і структурної теорії особистості Келлермана, вчені визнають найбільш вдалим діагностичним

засобом, котрий дозволяє діагностувати всю систему механізмів психологічного захисту, виявити як ведучі основні механізми, так і оцінити ступінь напруженості кожного. Опитувальник включає 92 пункти, котрі вимірюють 8 видів механізмів психологічного захисту: заперечення, витіснення, заміщення, компенсацію, реактивне утворення («гіперкомпенсація»), проєкцію, раціоналізацію й регресію.

В результаті дослідження кластерним аналізом (методом Варда) досліджувані були розділені на дві групи за даними опитувальника П.Зімбардо. У першу групу ввійшли студенти з більше високими значеннями за шкалами «Негативне минуле» і «Фаталістичне сьогодні». У другу – з більш низькими значеннями за тими ж шкалами. Достовірні розходження між групами виявлено за шкалами «Негативне минуле» й «Фаталістичне сьогодні» (табл.1).

*Таблиця 1*

**Результати за методикою П.Зімбардо**

	досліджувані 1-ї групи		досліджувані 2-ї групи		t	Sig.
	M	$\sigma$	M	$\sigma$		
Негативне минуле	3,70	0,29	2,48	0,62	6,48	0,00
Гедоністичне сьогодні	3,78	0,55	3,69	0,23	0,50	0,62
Майбутнє	3,63	0,24	3,46	0,42	1,27	0,22
Позитивне минуле	3,56	0,35	3,64	0,52	-0,45	0,66
Фаталістичне сьогодні	3,08	0,66	2,36	0,53	2,94	0,01

Випробувані першої групи більш орієнтовані на негативне минуле, що припускає оцінку минулого з погляду жалю, воно розглядається як утримуюче в собі травму, смуток і більш та більше орієнтоване на фаталістичне сьогодні, що припускає оцінку сьогодні з погляду безнадійності й безпорадності. Друга група менш орієнтована на «Негативне минуле» й «Фаталістичне сьогодні».

У даних двох групах статистично вірогідно виявилися розходження у виразності психологічних захистів: компенсації, проєкції заміщення й на рівні статистичної тенденції – витіснення (таблиця 2).

У досліджуваних першої групи більш виражені компенсація, проєкція, заміщення і в менше витіснення, а у другій групі досліджуваних – навпаки. Це дає нам можливість припустити, що часові перспективи пов'язані з психологічним захистом і можуть відображати різні форми адаптаційної поведінки в реа-

гуванні індивідів на стресові ситуації. Це припущення потребує подальшого дослідження.

Таблиця 2

**Результати по групах особистісного опитувальника Плутчика–Келлермана–Конте**

	досліджувані 1-ї групи		досліджувані 2-ї групи		t	Sig.
	М	σ	М	σ		
заперечення	7,09	2,77	6,50	2,62	0,54	0,59
витіснення	3,18	1,78	4,50	1,56	-1,94	0,07
регресія	8,00	3,00	5,93	2,92	1,73	0,10
компенсація	6,36	1,86	4,57	1,22	2,76	0,01
проекція	9,45	2,07	5,43	2,98	3,98	0,00
заміщення	8,36	3,26	5,86	1,92	2,26	0,04
раціоналізація	7,45	2,30	6,57	1,91	1,03	0,32
реактивне утворення («гіперкомпенсація»)	3,64	2,16	2,79	2,04	1,00	0,33

**Список використаних джерел**

1. Аткинсон Р. Введение в психологию (пер. с англ.) / Р. Аткинсон. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 118-126.
3. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психодиагностику. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/burlachuk.htm>
4. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р.М.Грановская. – Л., 1988.
5. Злишков В. Л. Почую лише те, що схожу, або декілька слів про психологічний захист// Людина і світ. – К., 1990. – №3. – С. 22-28.
6. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
7. Кузнецова В.І. Особливості психологічного захисту і копінг-стратегій при ускладненій вагітності / В.І. Кузнецова // Соціальна психологія: український науковий журнал. – 2010. – № 3(41) – С. 178-186.
8. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтко. – Київ, 1982.
9. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С.Романова,

- Л.Р.Гребенников. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996. — 144 с.
10. Сергеевкова О.П. Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://pidruchniki.ws/17540906/psihologiya/zagalna\\_psihologiya\\_-\\_serguyeyenkova\\_or](http://pidruchniki.ws/17540906/psihologiya/zagalna_psihologiya_-_serguyeyenkova_or).
  11. Моляко В. О. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, А.Б. Коваленко, Л. А. Мойсеєнко, В. А. Семиченко, Т. М. Третьак та ін., за загальною редакцією В. О. Моляко. – К., 2007.
  12. Череповська Н. І. Психологічна адаптація людини до візуальної інформації рекламного змісту в умовах сучасного міста. – [Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України], 2007. – С. 267-288.
  13. Штроо А.В. Защитные механизмы: от личности к группе / В. А. Штроо // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С.54-61.
  14. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264с.
  15. Freud, S. The deence nearo-psychoses // The collected Papers: in 10 v. — N.Y. : Collier Books, 1963. — v.2. — P. 67–81.
  16. Електронний ресурс: <http://exttrpsy.org.ua> / Titarenko Д.С.Тітаренко «Особенности функционирования механизмов психологической защиты у спасателей в условиях экзистенциальной угрозы».

The theoretical analysis of the problems of psychological protection and the concept of temporary prospects was held. It is established, that most of the definitions of psychological protection are not defined. The research gives the possibility to divide the subjects into two groups: the subjects of the first group are more oriented towards the negative past that involves the assessment of the past from the point of view of regret, it is treated as containing a trauma, grief and pain and more focused on the fatalistic of this that involves the assessment of this from the point of view of helplessness and hopelessness. The second group is less focused on «the Negative of the past» and «the Fatalistic present». Statistically the differences in the severity of psychological defense: compensation, the projection of the substitution and at the level of statistical trends of exclusion. The subjects of the first group are more compensation, projection, substitution and to a lesser degree of crowding out, and the second group of subjects on the contrary. Suggested that the temporary prospects are connected with the psychological protection and may reflect different forms of adaptive behavior in the response of individuals in stressful situations.

**Keywords:** psychological protection, the temporary prospect.

*Отримано: 16.12.2012 р.*

## Копінг-поведінка сім'ї як предмет психологічного дослідження

У статті розглядаються теоретичні концепції копінг-поведінки сім'ї у працях зарубіжних та вітчизняних психологів. Аналізуються різні точки зору щодо поняття та виникнення сімейного стресу, копінг-ресурси, як фактори допомоги людині в стресових ситуаціях. Визначається роль соціальної підтримки з урахуванням поділу за фактором статі та аналіз фактора підтримки у взаєминах між батьками та дорослими дітьми. У статті також вивчається конфлікт як першочергова ознака стресу. Здійснена спроба проаналізувати особливості впливу факторів ризику чи несприятливої події на вразливість до стресу, поняття стійкої сім'ї, сімейного опанування в рамках різних підходів: соціологічного, адаптивного та системного.

**Ключові слова:** копінг-поведінка, копінг-ресурси, стрес, соціальна адаптація, дезадаптація, криза, конфлікт.

В статье рассматриваются теоретические концепции копинг-поведения семьи в работах зарубежных и отечественных психологов. Анализируются разные точки зрения на понятие и возникновение семейного стресса, копинг-ресурсы как факторы помощи человеку в стрессовых ситуациях. Определяется роль социальной поддержки с учётом разделения по полу и анализа фактора поддержки при взаимодействии между родителями и взрослыми детьми. В статье также изучается конфликт в качестве первоочередного признака стресса. В статье произведена попытка проанализировать особенности влияния факторов риска или сложных ситуаций на стойкость к стрессу, понятия стабильной семьи и семейного совладания в рамках разных подходов: социологического, адаптивного и системного.

**Ключевые слова:** копинг-поведение, копинг-ресурсы, стресс, социальная адаптация, дезадаптация, кризис, конфликт.

Дослідники психології стресу і опанування приділяють велику увагу соціальній підтримці і близьким відносинам як ресурсам опанувальної поведінки особистості. Виділяють різні види соціальної підтримки – таку, яку сприймають як бажану і ту, що реально отримують у сфері відносин з людьми, на яких вона може покластися, звернутися за порадою і допомогою у важкій життєвій ситуації. Соціальна підтримка робить людину менш вразливою до життєвих труднощів і забезпечує їй допомогу у разі виникнення проблем [1,2,5,7,8].



Відомо, що до копінг-ресурсів відносяться ті фактори, які допомагають людині, роблять її більш стійкою до стресових ситуацій. До них відносять вік, стан здоров'я та ін.. Але крім цього, необхідним копінг-ресурсом особистості є задоволення необхідності у підтримці з боку інших людей. Соціальна підтримка є функцією інтенсивності і широти міжособистісних відносин, що входять в поняття соціальної мережі людини, і виступає одним із найбільш розповсюджених і потужних копінг-ресурсів. Дослідники вікової психології констатують, що молоді люди більше потребують підтримки оточуючих і користуються цією підтримкою більш інтенсивно, ніж представники старшого покоління. Порівняно з людьми зрілого віку, молодь взагалі є більш активним «отримувачем» соціальної підтримки, менш самодостатньою і здатною просити допомогу. В цілому, можна стверджувати, що з віком значення соціальної підтримки дещо знижується, її пошук стає менш інтенсивним. Подолання труднощів здійснюється здебільшого за рахунок розширення меж індивідуального життєвого досвіду, накопичення навичок опанування, зростання самоефективності, прийняття відповідальності тощо. Молоді люди у важких життєвих ситуаціях схильні покладатися на інших, тоді як люди зрілого віку розраховують здебільшого на свої власні можливості.

Соціальна підтримка з урахуванням поділу за фактором статі відрізняється, в основному, за рахунок різниці у відношенні до підтримки взагалі. Жінки більше потребують її із сторони близьких людей і користуються нею більш інтенсивно. Більшість чоловіків характеризують себе як таких, що в незначній мірі потребують емоційної підтримки і практичної допомоги. Жінкам у більшій мірі потрібна допомога, особливо інформаційна – поради, рекомендації, додаткові точки зору і т. п. Частина чоловіків теж визнають потребу у додаткових каналах інформації, але 60% керуються переважно власною думкою. Очевидно, жінки більш активні у привертанні підтримки зі сторони близьких людей. З твердження «якщо мені потрібна допомога – я просто прошу» погоджується 85% жінок і тільки 53% чоловіків. Це в деякій мірі все ще зумовлено впливом статево-рольових стереотипів, згідно з якими жінки традиційно повинні задовольнятися роллю підлеглої сторони або інакше проявляти владу. Також можливим є те, що у жінок навички пошуку соціальної підтримки розвинуті краще у зв'язку з прийняттям ролі матері. Це пов'язано з використанням всіх можливих засобів для забезпечення благополуччя собі і дітям. [5]

Соціальна мережа забезпечує природні канали допомоги у важких життєвих ситуаціях. Мережа складається з емоційно значущих людей, з якими людина регулярно спілкується і на яких може покластися у разі необхідності, зазвичай для задоволення потреби у регулярному дружньому спілкуванні, підтримці. Відомо, що зв'язок між батьками і дорослими дітьми є надзвичайно тісним у вітчизняній культурі і забезпечує високі рівні матеріальної та емоційної підтримки. Батьки і дорослі діти один для одного є важливим джерелом підтримки, що включає в себе практичну допомогу, інформаційну підтримку і емоційну близькість. Водночас більшість членів соціальної мережі надають, в основному, два види підтримки: інформаційну та емоційну.

У взаєминах між батьками і дорослими дітьми у вітчизняній культурі присутні всі види підтримки. Ці фактори можна пояснити масовим розповсюдженням дітоцентричного типу сім'ї, а також переважанням батьківської функції у подружжя.

Дослідження сімейного стресу й опанування важкими ситуаціями в родині є одним з перспективних напрямлень в дослідженні і наближенні позитивних змін сучасної сімейної ситуації у нашому суспільстві. Адже розробка даної теми, яка почалася у західній психології близько тридцяти років назад, була достатньо продуктивною і вже сприяла покращенню практичної психологічної і психотерапевтичної допомоги сім'ї, психосоціальної роботи з сім'єю як системою, подружніми порадами, батьками проблемних дітей, розлученими батьками і їх дітьми.

Очевидною є наявність великої кількості важких ситуацій спільного проживання в сім'ї. У важких і напружених ситуаціях, у разі зіткнення з драматичними, дійсно серйозними подіями як в особистій та професійній сферах, так і в житті суспільства, нерідко саме сім'я і близькі відносини стають тим єдиним осередком, що підтримує людину, дає їй сили для перетворення ситуації, вибору «варіанта життя» (В. М. Дружинін).[8]

Проблеми впливу факторів ризику чи несприятливої події на вразливість до стресу, поняття стійкої сім'ї, особливості сімейного опанування розглядаються у західній психології в рамках різних підходів – соціологічного, адаптивного та системного. Існує стійке уявлення про сім'ю як систему (М. Боуен, А. Я. Варга, А. В. Черніков), «позаяк зміни в одній частині ведуть до компенсаційних змін в інших частинах сім'ї» [1;7]. Розвиток цієї системи внутрішніх, психологічних і інтерсуб'єктивних відношень не є апріорі соціально адаптивним. Її розвиток, на думку А. Б. Орлова, передбачає самодетермінацію, свої власні цілі. Перехідний,

маргінальний стан сучасної сім'ї пов'язаний з послабленням традиційної, добре усвідомлюваної соціальної орієнтації і посиленням нових, поки що недостатньо усвідомлених детермінант сімейного життя.

Досліджуючи сім'ю, подружжі, батьківські відносини, сімейну і особистісну ідентичність з точки зору соціальної і сімейної динаміки, а також опанувальної поведінки, можна констатувати, що сімейні відносини, які постійно змінюються, утворюють нову сімейну субкультуру. Сучасна сім'я розглядається як соціокультурний і соціально-психологічний феномен, багато в чому детермінуючий опанувальну поведінку індивідуального суб'єкта – члена сім'ї. Суттєво впливаючи на фізичне, соціальне і психологічне благополуччя кожної людини, сім'я або допомагає впоратися з труднощами повсякденного життя, або деформує людину і штовхає її до дисфункціональності і дезадаптації (А.Я. Варга, А.І. Тацева, Е. Г. Ейдемільер, Р. Скіннер) [7,10,11]. Достатньо мало емпіричних даних, що визначають ресурси поведінки сім'ї у важких ситуаціях, ресурси опанування зі стресом життєво-стійкої і здорової сім'ї, тому у центрі нашої уваги саме знаходиться сімейний стрес. Це стан в сім'ї, який виникає як порушення рівноваги між реально існуючими вимогами до сім'ї (у вигляді погрози, втрати) і можливостями сім'ї впоратися з ними. Зазвичай такий стан називається дією стресорів або життєвих подій, що несприятливо впливають на сім'ю в цілому чи на її частину (наприклад, на діаду: чоловік – дружина або мати – дитина), а також на окремих членів сім'ї. Існують помітні і важливі життєві події, які наштовхують сім'ю на зміни: народження чи смерть членів сім'ї, серйозні конфлікти, що стосуються різних сфер сімейного життя, наприклад, емоційного клімату, способів взаємодії, цілей і цінностей, психологічної дистанції між членами сім'ї. Під час стресу сім'я переживає загальне напруження і негативні емоції, певний (оптимальний) рівень якого може вплинути як стимулятор, мобілізувати, змушуючи людей «зібратися», а неоптимальний – звести до широкого набору негативних наслідків.

Різновидом стресорів є сімейні труднощі – конкретні вимоги до сім'ї, пов'язані зі стресовою подією (наприклад, додаткові витрати, пов'язані з народженням дитини чи навчанням члена сім'ї в іншому місті). Максимальний сімейний стрес, з яким сім'я не може впоратися, приводить до сімейної кризи. Кризою є нездатність сім'ї відновлювати стабільний стан у ситуації постійного тиску тих вимог, які змінюють сімейну структуру і способи

взаємодії членів сім'ї (наприклад, розлучення). Сімейну кризу можна констатувати як незворотню зміну в житті сім'ї, коли попередні, звичні ролі членів сім'ї стають неадекватними і відбувається руйнування (різкі зміни, розпад) попередніх зразків поведінки. Сімейний стрес не обов'язково може досягнути рівня кризи, якщо сім'я використовує свої ресурси, вміння, і протистоїть деструктивним змінам. [3]

Стресори впливають на всі сфери життєдіяльності сім'ї, але деякі з них особливо вразливі до сімейного стресу. Це сфери подружніх взаємовідносин, в тому числі й інтимно-особистісних, на деяких етапах життєвого циклу сім'ї (наприклад, ранне одруження або подружжя на етапі «порожнього гнізда»); батьківства – перехід до нього, пов'язаний з прийняттям нової ролі (матері чи батька первістка), виховання хронічно хворої дитини; здоров'я членів сім'ї (труднощі прийняття важкої хвороби і догляд за важкохворим членом сім'ї). Існують і інші сфери життя сім'ї, що вимагають вивчення з точки зору їх стресогенності і опанування: самотність у сім'ї, економічний стрес, професійний стрес (сім'я і робота: зміна чи втрата роботи, «подвійна кар'єра», коли обоє з подружжя багато працюють) та ін. Можна впевнено сказати, що сімейний стрес – це важливе соціальне явище і одночасно соціальний стрес, ознаками якого виступають когнітивна оцінка людиною ступеня загрози своєму і сімейному добробуту та подальші зміни в поведінці. Так, наприклад, втрата роботи одним із членів сім'ї, без сумніву, веде до підвищення навантаження і більшої зайнятості інших її членів, якщо сім'я хоче зберегти рівень і якість життя. Сімейні стреси також поділяють на: нормативні (природні зміни, що пов'язані з сімейною динамікою – послідовним проходженням етапів розвитку сім'ї), і екстремальні (різні катастрофи, такі як втрата члена сім'ї, випадкова травма тощо).[2,3]

Часто ознаками стресу різного рівня виступають одні і ті ж симптоми різного ступеня інтенсивності. Зазвичай це – збільшення конфліктів, суперечок, сварок і боротьби одне з одним, вживання алкоголю, наркотичних чи медикаментозних речовин, розлад сну, головні болі, психосоматичні розлади, зміни в емоційному кліматі і взаємодії сім'ї – ревності, підозри, невірності, недовіра одне одному, відхилення від спілкування, «психологічна відсутність» тощо. Але слід відмітити, що зазвичай нормативні стреси закінчуються набуттям чогось нового членами сім'ї і сім'єю як спільнотою (нових ролей, відповідальності, автономності, незалежності тощо). Сім'я, яка пережила екстре-

мальний стрес, також може мати якісь набуття (велика емоційна стійкість, важливі навички), але «ціна» цих надбань різна при впливі стресорів різної якості.

Деадаптаційні процеси і явища у соціальній сфері і сфері здоров'я проявляються при тривалому неопануванні людини з сімейним стресом. Серед них: девіантна поведінка батьків і дітей, в тому числі і домашнє насилля; підліткова вагітність; передчасне вибування дітей з школи («невідвідування школи»); тривалі важкі депресії, що призводять до самогубства.

Найчастіше у фокусі уваги чиновників, соціальних працівників і навіть дослідників стають сім'ї «групи ризику», у яких рівень стресу високий у разі поганого функціонування механізмів опанувальної поведінки. Нормативні щоденні стреси, що переживає нормальна сім'я, в цілому, ігноруються. Хоча в таких сім'ях нерідко виникають серйозні психологічні і соціальні, медичні труднощі, що вимагають допомоги у їх подоланні. Обставини життя можуть вимагати нових копінг-стратегій, що відсутні в «репертуарі» цих сімей.

Важкі життєві ситуації перевіряють життєву систему на міцність. Існує особлива якість сім'ї, так звана «здатність до опору», яка дозволяє їй формувати і підтримувати стійкі патерни функціонування під впливом стресу. Термін трактується по-різному: еластичність, здатність сім'ї швидко відновлювати сили у випадку невдач, травми чи ситуації, що швидко змінюються після пережитого стресу або стійкість до стресу. Концепція стійкості (resilience) має недавню, але багату історію, пов'язану з дослідженням, що стосуються стійкості до стресу дітей. Дослідження вказали на важливість сім'ї у формуванні стійкості до стресу. Не всі члени сім'ї однаково вразливі до стресу, не всі вміють швидко відновлювати духовні і фізичні сили, «вилікуватися» після невдачі, травми, зберігаючи душевну енергію, життєрадісність та інші позитивні якості. Деякі сім'ї стають жертвами ситуацій і змінюються у бік дисфункціонального стану, ніколи не «виліковуються», не відходять від стресу. Відомо, що адаптаційні можливості копінг-поведінки збільшуються під дією сильних стресорів. Це означає, що чим сильніший стресор, тим більш яскраво виражена опанувальна поведінка у сімей і людей, які добре адаптуються.

Зрозуміло, що сім'ї, як люди, по-різному реагують на стрес. Рівень і якість опанування в життєвих важких ситуаціях залежить від того, наскільки успішно функціонує сім'я, тобто як вона виконує свої головні функції. Побудова і підтримка взаємо-

відносин – подружніх, батьківських, міжгенераційних – одна з найважливіших функцій сім'ї.

Сьогодні більша частина сімей в нашій країні «не чекає милостині» ні від природи, ні від держави, а активно сама вирішує свої проблеми, пов'язані зі здоров'ям, навчанням дітей, наявністю житла. Вона сама буде собі долю вибирає шлях (залишитися чи емігрувати, працювати найманим чи створити свій бізнес, навчати дітей у державному чи приватному навчальному закладі тощо). Звичайно, іноді не вистачає гнучкості й міцності. Але спеціалісти з проблем сім'ї у всьому світі стверджують, що на впродовж минулого ХХ століття цей соціальний інститут пережив стільки потрясінь і криз, що залишається тільки дивуватися неймовірній життєздатності сім'ї.

Для здоров'я сім'ї і її членів необхідне відповідне успішне подолання послідовних завдань розвитку при переході сімей етапами життєвого циклу. Але новоутворення і зміни в сімейній системі, обумовлені динамікою сімейного розвитку, нерідко виявляються настільки суттєвими і значущими, що вимагають перестановки сімейних ресурсів, адаптації членів родини, сприймаються і оцінюються як важкі та стресові [10].

Поняття «стрес» в останні десятиліття в психології мало різне значення. Стрес розуміється як «викид» психічних і фізичних хвороб – стрес, орієнтований на стимул, як реакція і синдром адаптації, як неспецифічна реакція організму на будь-яку запропоновану до нього вимогу чи шкідливий вплив. Авторитетний американський дослідник Р.Лазарус визначає психологічний стрес як реакцію на особливості взаємодії між особистістю і навколишнім світом, взаємозв'язок між людиною і надмірними вимогами середовища, що пов'язано з підвищенням її ресурсів і створенням загрози для особистого добробуту. Стрес, таким чином, являє собою дисбаланс між внутрішніми і зовнішніми вимогами до особистості і її можливостями реагування на них, причому цей дисбаланс не обов'язково може бути об'єктивним, він може переноситися суб'єктивно.

У сучасній психологічній літературі існує три підходи до розуміння стресів і їх виміру: перший підхід базується на оцінці життєвих подій, центральною для нього виступає ідея, згідно якої будь-яка зміна є стресовою і вимагає адаптації. Конструкція «життєвої події» описується як зміна в соціальному і особистому середовищі суб'єкта. При цьому подія являє собою зміну, а не стійкий стан, є зовнішньою, а не тільки внутрішньою, психологічною; другий підхід до розуміння стресів ґрунтується на

виділенні повсякденних неприємностей, мікростресів або труднощів щоденного життя (неприємності виділяються як дратівливі, фрустровані, викликають хвилювання, які частково характеризують транзакції з навколишнім середовищем); третій підхід акцентує увагу на хронічних стресах, сюди можуть відноситися стресори, які постійно присутні в житті людини – відсутність роботи, низькі доходи, погані умови проживання.

На сучасному етапі більшість дослідників визначають сімейний стрес як переживання загального напруження і негативних почуттів членами сім'ї у відповідь на вимоги соціального середовища, що перевищують можливості членів сім'ї і створюють загрозу втрати сімейних цінностей. Тільки невелика частина вчених відноситься до сімейного стресу як до мікроподії, при якій необхідна адаптація первинного порядку.

Z. Zauxi, H. Weber розуміють під сімейним стресом всі афективні реакції на події, що відносяться до сім'ї, в тому числі і повсякденні конфлікти. S. Hobfoll, P. Boss визначають сімейний стрес як подовження індивідуального стресу, що продовжується у сім'ї, коли навколишнє середовище завищує вимоги до індивідуальних ресурсів членів сім'ї і до колективних ресурсів, що призводить до значних їх витрат і загрожує сімейному добробуту. Сімейний стрес розглядається як порушення в стійкому стані сім'ї.[1,2]

У сучасній психологічній літературі найбільше зустрічаються теоретичний опис сімейних стресів і труднощів, при цьому помітно відчувається дефіцит комплексних емпіричних досліджень, реальних, дієвих труднощів і стресів, що переживає сім'я в процесі свого розвитку. Стреси і важкі ситуації, що виникають у сім'ї, різні за впливом, інтенсивністю та протяжністю.

Труднощі для сім'ї можуть викликати різні життєві події і ситуації, навантаження, що створюють порушення у стійкому стані сім'ї. При цьому важка ситуація може бути настільки сильною та інтенсивною для сім'ї, що уникнути виникнення стресу (сімейного стресу) неможливо. Сімейний стрес розглядається як переживання загального напруження і негативних відчуттів членами сім'ї у відповідь на вимоги соціального середовища, що перевищують можливості, які створюють загрозу сімейним цінностям.[10]

Стрес викликає появу негативних характеристик протікання сімейної життєдіяльності, провокує збільшення напруги, суперечок, конфліктів у сім'ї, негативні зміни в емоційному кліматі, ревності, підозри і недовіру членів сім'ї один до одно-



го, відмову від спілкування, концентрацію членів сім'ї на своїх власних потребах і переживаннях за рахунок внутрісімейної взаємодії. Нерідко стрес дестабілізує життя сім'ї і є причиною її дисфункції.

Психологія відносин – одна з теоретичних концепцій у вивченні особистості (О. М. Леонт'єв, В. Н. Мясіщев, С. Л. Рубінштейн), спираючись на яку ми виділяємо батьківські відносини як процес і результат індивідуального вибіркового відображення сімейних зв'язків, переживання батьків і дітей, їх спільної діяльності. Відносини дітей і батьків пов'язані з реальною взаємодією, у них яскраво проявляється соціально-психологічні закономірності групової суб'єктивності. З однієї сторони, вони є регуляторами поведінки їх учасників, а з другої – опосередковують розвиток особистості, перш за все дитини, і впливають на всіх учасників. Вони проявляються у системі різноманітних почуттів, переживань, установках спілкування батьків і дітей. Відносини батьків і дітей є найбільш вивченими із всіх сімейних підструктур, особливо у вітчизняній психології. Їх компонентами є відношення батьків до дитини та відношення дитини до батьків, пов'язаних одне з одним, але не рівноправних. Специфіку відносин дітей і батьків визначає відношення батька до дитини. Це пояснюється тим, що дитина не є суб'єктом тих процесів, які приводять в дію детермінанти батьківського відношення, його суб'єктність обмежена. Особливо глибоко і детально дані аспекти розглядають сучасні психоаналітики, наприклад Алік Міллер, Бруно Беттельгейм, Джон Боулбі та інші.[3,6,9]

Емоційний компонент батьківського відношення – сукупність переживань, пов'язаних з дитиною; когнітивний – уявлення батьків про характер, потреби, інтереси і цінності своєї дитини, її настановлення і поведінковий компонент – стиль спілкування з дитиною.

На формування батьківського відношення до дитини впливають особистість самого батька, психологічні особливості дитини, а також особливості подружніх взаємовідносин і соціокультурні фактори. Відношення дитини до батька визначається внутрішньою активністю дитини, його сприйняттям, осмисленням батьківства в цілому, особливостей сім'ї і свого місця в ній, переживаннями, пов'язаними з сімейними відносинами і установками.

Зміни з трансформації у сімейній системі, зумовлені циклічністю, призводять до труднощів, що вимагають не тільки пристосування і адаптації, але і опанувальних зусиль членів сім'ї.

Поняття «опанування в сім'ї» використовується в медичній психології тоді, коли копінг-реакція більш як одного члена сім'ї є відповіддю на порушення душевної рівноваги одного чи кількох членів сім'ї. Вчені виділили структуру опанувальної поведінки з кризовими, стресовими ситуаціями в сім'ї:

1. Поява змін для сім'ї, які вимагають адаптації.
2. Соціальні і психологічні фактори, які сім'я використовує в управлінні стресовою ситуацією.
3. Сімейні ресурси, які сім'я активує для досягнення задовільних результатів опануванні стресовою ситуацією.
4. Результат в опанувальних зусиль сім'ї.

### **Список використаних джерел**

1. Bowen M. Family therapy in clinical partice. N. Y.: Jason Aronson, 1978. – 167
2. Jetsch R. J. Transitions and Changes: Who Copes Well?//Colorado State University, 2000.
3. Stressand the Familie. Vol.1. Coping with Normative Transitions/ Ed. By H.I.McCubbin and C/R/Figley/Brunner/Mazel Publischers, New York, 1983.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания/ Г.М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 2000. – 228 с.
5. Андрущенко В.П. Соціальна робота/ В.П. Андрущенко. – К.: УДЦССМ, 2001. – 344 с.
6. Бабахало В. Современные етенденции молодежной культуры/ В. Бабахало// Психолог. – 2001. – № 3. – С. 5-6.
7. Варга А.Я. Теория семейных систем МюрреяБоуэна/ А.Я.Варга. – М.: Когито-центр, 2005. – 496 с.
8. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Изд. 3-е, – СПб.: Питер, 2008. – 176 с.
9. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев // Под редакцией А.А. Бодалева. М.: Издательство Московского психолого-социального института; – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. –400 с.
10. Постылякова Ю.В. Ресурсный подход в изучении семейного стресса/ Ю.В. Постылякова// Псих. проблемы современной российской семьи.... Ч.2. – М.: 2003. – 69-72 с.
11. Фримен Д. Техники семейной психотерапии / Д. Фримен. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
12. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А.В. Черников. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 208 с.

Theoretical concept of coping behavior in family studies of foreign and local psychologists are analyzed in the article. Different points of view are analyzed based on the concept and the emergence of family stress, coping resources of a personality as factors in helping a person in stressful situations in family situations. The role of social support in solving different problems, especially in family situations in gender aspects is proofed in the article. Different factors of interaction between parents and adult children and social support are defined. The conflict, especially in a family life as a first sign of stress is reviewed. The attempt to analyze the features of the effect of risk factors or difficult situation for resistance to stress is made. The concept of stability of the family and family coping is analyzed considering different approaches to the given problem, they are: sociological, adaptive and family. There were analyzed two types of social support: perceived, the one imagines and real, the one can really use in the field of human relations. The number of stressors that affect family life, marked symptoms and signs of family stress are identified in the article. Made a conclusion that social support makes people less vulnerable to the difficulties of life and also offers human being real help in solving problems. The structure of coping with difficult situations in family life is given.

**Keywords:** coping behavior, coping resources, stress, social adaptation, exclusion, crisis, conflict.

*Отримано: 16.01.2013 р.*

УДК 159.9

*Г.О.Коцюба*

## **Образ тіла та особливості його сприйняття жінками з синдромом залежного кохання**

У статті розглянуто особливості тілесної ідентичності жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання. Вивчено особливості образу тіла у залежних жінок та визначено рівень задоволеності власним тілом в експериментальній групі жінок. Показано, що тілесна ідентичність залежних жінок не містить сексуально-еротичних компонентів, вони ідентифікують себе з такими частинами тіла, як руки, обличчя та шия, тоді як специфічною для групи незалежних жінок є ідентифікація тіла з геніталіями. У жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання спостерігається негативне ставлення та низький рівень уваги до тіла.

Тіло для залежних жінок має інструментальну функцію, тоді як незалежні жінки – асоціюють тіло із задоволенням. Також показано, що в обох дослідницьких групах задоволеність сексуальним життям і задоволеність здоров'ям представлені як два взаємовиключні показники, і це може бути пов'язано з певними соціокультурними особливостями.

**Ключові слова:** тілесна ідентичність, залежне кохання, емоційні стосунки, задоволеність власним тілом, інструментальна функція тіла.

В статье рассмотрены особенности телесной идентичности женщин, находящихся в отношениях зависимого любви. Изучены особенности образа тела в зависимых женщин и определен уровень удовлетворенности собственным телом в экспериментальной группе женщин. Показано, что телесная идентичность зависимых женщин не содержит сексуально эротических компонентов, они идентифицируют себя с такими частями тела, как руки, лицо и шея, тогда как специфической для группы независимых женщин является идентификация тела с гениталиями. У женщин, которые находятся в отношениях зависимого любви наблюдается негативное отношение и низкий уровень внимания к телу. Тело для зависимых женщин имеет инструментальную функцию, тогда как независимые женщины – ассоциируют тело с удовольствием. Также показано, что в обоих исследовательских группах удовлетворенность сексуальной жизнью и удовлетворенность здоровьем представлены как два взаимоисключающих показатели и это может быть связано с определенными социо-культурными особенностями.

**Ключевые слова:** телесная идентичность, зависимая любовь, эмоциональные отношения, удовлетворенность собственным телом, инструментальная функция тела.

**Актуальність дослідження.** Сучасне життя, яке переважане інформацією, віртуальними засобами комунікації, різноманітними мас-медія впливами та іншими формами багатобічяючих псевдостосунків, створило умови для поширення патогенних форм міжособистісних відносин. В них людина позбавлена справжньої близькості, довіри, емоційного задоволення тощо. Воднораз актуалізувалися проблеми залежності, які, окрім субстантних форм, втілилися у менш помітні, але більш поширені – форми психологічні [2, 3, 6, 9]. Залежне кохання є однією з таких патогенних форм міжособистісної взаємодії. Адикція в коханні стосується всієї особистості і найбільше проявляє себе в емоційній ригідності [5, 9, 12, 13].

Як показують дослідження, феномен залежного кохання – явище найбільш поширене серед жіночої популяції, оскільки емоційність є притаманною для жінок рисою і вчасно розпізнати ознаки жіночої емоційної залежності дуже важко [10, 14, 15]. Втім жіноча залежність у стосунках кохання приєднує до себе не лише емоційну і

когнітивну складові, важливе місце серед симптомів любовної адикції належить сфері жіночої тілесності. Такі поняття, як «синдром емоційного холоду» за А.С. Кочаряном [5], «зона дизафектації» (або «сфера внутрішнього омертвіння») за Джейс Макдугалл [8] та «базисний дефект» за М. Балінтом [1], описують сукупність порушень на тілесно-психологічному рівні та напряду пов'язані з механізмами, які лежать в основі формування залежності.

Останнім часом за психотерапевтичною допомогою частіше почали звертатися жінки зі «складними» запитами або змішаною симптоматикою. Емоційні проблеми, з якими доводиться працювати, мають досить виражені соматизовані форми. Так, наприклад, в скаргах клієнтів з'явилися такі вирази, як: «турбує біль і холод в грудях», «серце неначе стискається», «відчуваю ком у горлі», «страх та відчуття внутрішньої порожнечі заважають жити». Отже, психологічний багаж емоційного досвіду, який не був відреагований належним чином, кристалізується в тілі та м'язах, «осідає» на органах, що в результаті може призвести до розвитку психосоматичних захворювань.

Оскільки психологічно здорове тіло забезпечує стосунки психологічної інтимності, пристрасі і відданості, як структурних компонентів кохання [18], тілесний аспект міжособистісних стосунків представляє великий інтерес для наукового аналізу. Отже, **мета** даного дослідження – вивчити особливості сприйняття свого тіла жінками, які перебувають у стосунках залежного кохання.

Відповідно до поставленої мети, були визначені наступні **завдання** дослідження: 1) вивчити особливості тілесної ідентичності жінок, які перебувають у стосунках залежного кохання; 2) виявити особливості образу тіла у залежних жінок; 3) визначити рівень задоволеності власним тілом у залежних жінок.

**Методи та процедура дослідження.** В ході дослідження були використані наступні методи: 1) для вивчення особливостей тілесної ідентичності залежних жінок – методика семантичного диференціалу (СД); 2) для виявлення особливостей образу тіла та рівня задоволеності власним тілом у залежних жінок – модифікований варіант методу незавершених речень Сакса-Леві і методики «Градусник». Математична обробка (використовувався програмний пакет SPSS 10.0.) результатів проводилася за допомогою U- критерію Уїлкоксона–Манна–Уїтні і факторного аналізу (з ротацією по методу Varimax).

**Результати дослідження та їх аналіз.** Використання методу суб'єктивного шкалювання таких конструктів, як «Я», «ноги»,

«руки», «голова», «сідниці», «геніталії», «груди», «обличчя», «живіт», «спина», «стегна», «шия», дозволило зіставити результати двох груп – групи залежних та незалежних жінок. Порівняння здійснювалося між тими частинами обох груп жінок, в яких спостерігалася ідентифікація лише з деякими частинами тіла. До неї увійшли 56 (70%) жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання, та 40 (66,6%) незалежних жінок (таблиця 1).

**Таблиця 1**

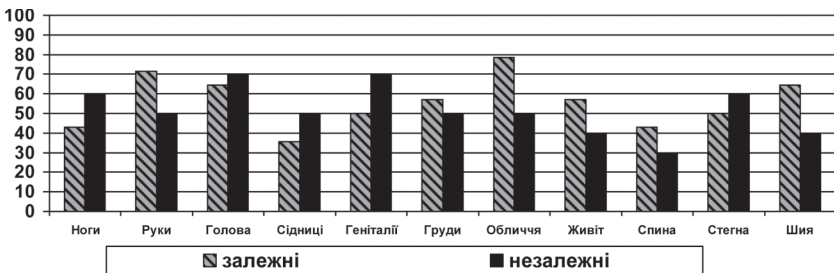
**Відмінності в ідентифікації з частинами тіла між групою залежних (група 1) та незалежних (група 2) жінок**

Параметри	Група 1	Група 2	Ur
Руки	40 (71,4%)	20 (50%)	2,13*
Геніталії	28 (50%)	28 (70%)	1,99*
Обличчя	44 (78,6%)	20 (50%)	2,94**
Шия	36 (64,3%)	16 (40%)	2,38**

Примітка: Ur – критерій кутового перетворення Фішера \*\* –  $p < 0,01$ ; \* –  $p < 0,05$ .

Як видно з таблиці 1, жінки, які знаходяться у стосунках залежного кохання, значно частіше ідентифікують себе з такими частинами тіла, як руки, обличчя та шия. Жінки ж другої групи частіше ідентифікують себе з геніталіями. Значних відмінностей в ідентифікації з іншими частинами тіла виявлено не було.

На рис. 1 графічно представлені відмінності в ідентифікації з частинами тіла між групою жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання та незалежними жінками.



**Рис. 1. Відмінності в ідентифікації з частинами тіла між групою жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання, та незалежних жінок**

Як видно на рисунку 1, у жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання, спостерігається Его-ідентифікація з такими частинами тіла, як руки, обличчя та шия. Згідно з L. Marcher, Ren-

shaw В. [16, 17], *руки* пов'язані з умінням брати і «відпускати від себе», просити, торкатися, вивчати, утримувати, виконувати певні дії; *обличчя* пов'язане з соціальними контактами, вираженням почуттів; *шля* – виконує функцію контролю, орієнтацію в обставинах. Інакше кажучи, така тілесна ідентичність не містить сексуально-еротичних компонентів, Его-ідентифіковане тіло є асексуальним. Отже, тенденція до сексуалізації контакту залежними жінками, яка була показана у роботах А.В. Коцарь [4] та відсутність її опори на тілесний субстрат, пов'язана з реалізацією сексуальності (груди, геніталії, тощо), мабуть, дозволяє трактувати подібну псевдосексуальність як стратегію маніпуляції в партнерській парі.

На підставі модифікованої методики незавершених речень були виявлені особливості образу тіла у жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання. Методика спрямована на діагностику: 1) ставлення до свого тіла; 2) рівня уваги до свого тіла (догляд за ним) та відкритості контакту (відношення до дотику); 3) «змісту тіла» (денотування тіла) для жінок. Відмінності представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Відмінності у ставленні до власного тіла, рівні уваги та відкритості контакту в групах залежних (група 1) та незалежних (група 2) жінок**

Параметри	Варіант відповіді	Частота (у %)		U <sub>p</sub>
		Група 1	Група 2	
Ставлення до тіла	Негативно	20	6,7	2,36**
	Нейтрально	45	6,7	5,55**
	Позитивно	35	86,7	6,61**
Ставлення до дотику	Негативно	20	0	5,43**
	Нейтрально	45	46,7	0,20
	Позитивно	35	53,3	2,17*
Догляд за тілом	Негативно	50	33,3	2,00*
	Позитивно	50	66,7	1,99*
Чоловічий дотик	Негативно	10	0	3,77**
	Нейтрально	50	33,3	2,00*
	Позитивно	40	66,7	3,17**

Примітка: U<sub>p</sub> – критерій кутового перетворення Фішера; \* – p<0,05; \*\* – p<0,01.

Як видно з таблиці 2, у залежних жінок значно частіше, ніж у незалежних, спостерігаються: негативне ставлення до тіла та низький рівень уваги до тіла.



Змістовний аналіз результатів методики «Незавершені речення», дозволив виділити такі смислові параметри (функції) тіла у жінок: «тіло-задоволення», «тіло-продовження роду», «тіло-приманка», «тіло-інструмент». Порівняльні дані двох груп наведені в таблиці 3.

**Таблиця 3**  
**«Зміст тіла» в групі залежних (група 1) і незалежних (група 2) жінок**

Зміст тіла	Частота (у %)		U <sub>p</sub>
	Група 1	Група 2	
Тіло – задоволення	25	66,7	5,06**
Тіло – продовження роду	15	6,7	-
Тіло – приманка	35	40	-
Тіло – інструмент	45	13,3	4,24**

Примітки: \*\* –  $p < 0,01$ .

Як видно з таблиці 3, у залежних жінок значно частіше ніж у незалежних, зустрічаються відповіді, які відображають інструментальну функцію тіла в контакті (функція привертання уваги з метою утримання партнера), тоді як в групі незалежних жінок – відповіді, конотовані задоволенням. Мабуть, головним показником задоволеності своїм тілом для жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання, можуть розглядатися ті характеристики тіла, що пов'язані не з отриманням задоволення, а з його функціональною придатністю («вигідністю»). Тіло має бути привабливим, відповідати зовнішнім критеріям краси. В цьому випадку увага до тіла (догляд за тілом), яке також має низькі показники в залежній вибірці, може зводиться до обмеженого спектра дій і здійснюватися за принципом «підгонки» окремих параметрів тіла, які продиктовані швидше соціальними стереотипами («90-60-90»), а не внутрішніми потребами жінки. Подібний тип сприйняття свого тіла характерний для шизоїдних осіб [7]. На думку О. Лоуена, «слабкість самосприйняття шизоїда безпосередньо пов'язана з тим, що він не може переживати задоволення. Без тілесного задоволення функціонування механістичне. Задоволення підтримує жвавість тіла і дозволяє ідентифікуватися з ним. Якщо тілесні відчуття неприємні, Его дисоціюється з ним» [7с. 43].

Інтерпретація результатів методики «Градусник» підтвердила виявлену у залежних жінок тенденцію до низької оцінки різних частин свого тіла. Результати наведені в таблиці 4.

Таблиця 4

Показники задоволеності різними частинами свого тіла в групі залежних (група 1) та незалежних (група 2) жінок

Параметри	Група 1		Група 2		t-критерій Стьюдента
	X	S	X	S	
Шкіра	59,75	20,87	74,33	14,74	-2,31*
Ноги	61,50	27,91	78,33	18,77	-2,02*
Живіт	47,75	29,62	76,00	23,16	-3,06**
Сідниці	56,25	33,75	75,33	21,00	-2,05*
Здоров'я	51,00	17,44	74,00	18,92	-3,72**

Примітка: \*\* –  $p < 0,01$ ; \* –  $p < 0,05$ ; X – середнє; S – стандартне відхилення

Як видно з таблиці 4, суттєві відмінності між групами спостерігаються за задоволеністю такими частинами тіла, як шкіра, ноги, живіт та сідниці, а також за показником задоволеності здоров'ям. У групі незалежних жінок значно вища задоволеність за кожним із цих показників. Отже, негативне ставлення до свого тіла та його низька оцінка свідчать про те, що тіло як таке не має цінності для залежних жінок, позбавлене пристрасті та задоволення, воно має лише інструментальну цінність.

Згідно з В.Д. Москаленко [9], низька самооцінка є основною характеристикою напівзалежності (в даному випадку під напівзалежністю розуміється міжособистісна залежність). Усі інші характеристики напівзалежності базуються на ній. З низької самооцінки виходить така особливість напівзалежних, як спрямованість зовні. Напівзалежні повністю залежать від зовнішніх оцінок, від взаємин з іншими. При цьому вони слабо уявляють, як саме інші повинні до них ставитися. Підсвідомо співзалежні схильні ставитися до себе негативно. «Вони говорять собі, що нічого не можуть зробити як слід через острах зробити помилку. У їх свідомості та виразах переважають слова «я повинна», «ти повинен». Низька самооцінка рухає ними, коли вони прагнуть допомагати іншим. Не вірячи в те, що можуть бути коханими та потрібними, вони намагаються заробити кохання та увагу інших і стати незамінними» [9, с. 34].

Результати факторного аналізу даних методики «Градусник» для групи жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання, наведені в таблиці 5.

Факторна матриця складається з двох факторів та пояснює в сукупності 66,3% дисперсії. Перший фактор, який пояснює 48,76% дисперсії, включає такі шкали: обличчя, шкіра, груди, ноги, живіт, стегна, сідниці та сексуальне життя. Другий фактор

пояснює 17,6% дисперсії, є біполярним, до нього входять шкали: стегна, сідниці, здоров'я та шкіра.

**Таблиця 5**

**Факторна структура задоволеності частинами тіла для групи жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання**

Фактори	
1	2
Обличчя (0,755), Шкіра (0,73), Груди (0,723),	Шкіра (-0,504), Стегна (0,549), Сідниці (0,698),
Ноги (0,843), Живіт (0,658), Стегна (0,763), Сідниці (0,554), Секс (0,855)	Здоров'я (0,545)

Як видно з факторної структури, в групі жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання, сексуальне життя не пов'язане зі здоров'ям, а показники задоволеності шкірою знаходяться в протилежному взаємозв'язку з показниками задоволеності здоров'ям. Мабуть, це пов'язано з семантикою шкали «сексуальне життя» для залежних жінок, яке може мати смислове значення порочності, зіпсованості, «хворобливості». Те ж саме може стосуватися і тілесного параметра «шкіра», оскільки семантично вона пов'язана з дотиком.

У таблиці 6 наведені результати факторного аналізу для групи незалежних жінок.

**Таблиця 6**

**Факторна структура задоволеності частинами тіла для групи незалежних жінок**

Фактори		
1	2	3
Обличчя (0,863), Живіт (0,849), Стегна (0,849), Сідниці (0,709), Секс (0,657)	Груди (0,865), Ноги (0,909), Сідниці (0,582),	Здоров'я (0,804), Секс (-0,636)

Факторна матриця включає 3 фактори і пояснює в сукупності 76,6% дисперсії. Перший фактор пояснює 36,9% дисперсії та включає такі частини тіла: обличчя, живіт, стегна, сідниці та шкалу «Сексуальне життя». Другий фактор пояснює 25,7% дисперсії і включає груди, ноги і сідниці. Третій фактор пояснює 14% дисперсії, є біполярним і включає на одному полюсі – шкалу здоров'я, а на іншому – шкалу сексуальне життя.

Якщо в групі жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання, шкали здоров'я і сексуальне життя знаходилися в різних факторах, то в групі незалежних жінок вони є протилежними полюсами одного фактора. З іншого боку, здоров'я в групі незалежних жінок не має жодних тілесних конотатів (тоді як шкала «сексуальне життя» пов'язана з тілесними змінними).

В обох дослідницьких групах задоволеність сексуальним життям і задоволеність здоров'ям представлені як два взаємовиключні показники, що, ймовірно, слід трактувати як культурно зумовлене явище. Так, за даними багатьох дослідників [11, 19, 20] секс (сексуальне життя) в багатьох культурах є табуованим для жінок, що особливо специфічно для християнської культури. Відповідно, секс, через внутрішні установки та заборони, не має саногенного значення для досліджуваних. Проте, як вже наголошувалося вище, існують відмінності у функціональному значенні сексуального життя для групи жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання та незалежних жінок.

**Висновки.** Залежні жінки мають таку тілесну ідентичність, яка не містить сексуально-еротичних компонентів, Его-ідентифіковане тіло залежних жінок є асексуальним.

У жінок, які знаходяться у стосунках залежного кохання спостерігається негативне ставлення та низький рівень уваги до тіла. Тіло для залежних жінок має інструментальну функцію, тоді як незалежні жінки асоціюють тіло із задоволенням. Отже, це свідчить про те, що тіло як таке не має цінності для залежних жінок, позбавлене пристрасті і задоволення, воно набуває лише інструментального значення.

Специфічною для групи незалежних жінок є ідентифікація тіла з геніталіями. Разом з тим в обох дослідницьких групах задоволеність сексуальним життям і задоволеність здоров'ям представлені як два взаємовиключні показники, що, ймовірно, пов'язано з культурними особливостями та певними табу у цій сфері.

#### **Список використаних джерел**

1. Балинт М. Базисный дефект: Терапевтические аспекты регрессии / М. Балинт; пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 256 с.
2. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах / Э. Гидденс. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
3. Котляров А.В. Другие наркотики, или Homo addictus: Человек зависимый / А.В. Котляров – М.: Психотерапия, 2006. – 480 с.

4. Коцарь А.В. Особенности психосексуального развития больных на невроз жінок, що знаходяться у відносинах подружньої залежності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія» / А.В. Коцарь. – Київ, 2002. – 19 с.
5. Кочарян А.С. Синдромы невротической любви / А.С. Кочарян, А.В. Коцарь // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія психологія. – 2000, № 498, – С.68-72.
6. Кочарян А.С. Проблема единства зависимых расстройств / А.С. Кочарян, В.В. Коровицкая // Журнал практикующего психолога – 2005, №11. – С. 58-70.
7. Лоуэн А. Предательство тела / Александр Лоуэн. – Екб.: Деловая книга, 1999. – 327 с.
8. Макдугалл Д. Театры тела: Психоаналитический подход к лечению психосоматических расстройств / Д. Макдугалл; пер. с франц. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 215 с. (Библиотека психоанализа).
9. Москаленко В.Д. Когда любви слишком много: Профилактика любовной зависимости / В.Д. Москаленко – М.: Психотерапия, 2006. – 224 с. – («Семейная психология»).
10. Палуди М. Женская психология / М. Палуди. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 384 с.
11. Парриндер Д. Сексуальная мораль в мировых религиях / Д. Парриндер. – М., 2002. – 352с.
12. Пил С. Любовь и зависимость / С. Пил, А. Бродски. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2005. – 384 с.
13. Хемфелт Р. Выбираем любовь. Борьба с созависимостью / Р. Хемфелт, Ф. Минирт, П.Майер; Пер. с англ. – К.: Триада-Х, 2005. – 320 с.
14. Холдсток Л. Можем ли мы позволить себе не подвергать ревизии понятие «Я», лежащее в основе человекоцентрированного подхода / Л. Холдсток // Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / Под ред. Д. Брэзиера; пер. с англ. – М.: Когито-Центр (современная психотерапия), 2005 – С. 247-270.
15. Josselson, R (1987), Finding Herself: pathways to identity development in women. London: Jossey-Bass.
16. Marcher L. The Bodydynamic Character Structure Model // Energy and Character. – 1989. – V. 20, № 1.
17. Renshaw B. Bodydynamic Analysis: A New Somatic Psychology // Интернет-источник: <http://www.bodydynamicusa.com/reenshaw.html>.

18. Sternberg R.J. Triangulating Love. // Sternberg R.J. & Barnes M.L. (edc). The Psychology of Love-New Haven,ST:Yale University Press, 1988.-P.119-138.
19. Geert Hofstede and Associates. Masculinity and Femininity. The Taboo Dimension of National Cultures. Sage Publications, 1998, pp. 16-17, 175
20. Stoller R.J. (1975) Sex and Gender Vol. 2, The Transsexual Experiment. London: Hogarth Press.

The article examines peculiarities of corporal identity of women who have dependent love relations. The features of body image for dependent women have been studied and have been determined the level of satisfaction with their own bodies in the experimental group of women. It is revealed that corporal identity of dependent women doesn't have sexual erotic components. The women identify themselves with such parts of body as arms, faces and necks while specific body identification of independent women is connected with genitals. For women who are in dependent love relationship the negative attitude and low level of attention to the body had been observed. Body has an instrumental function for dependent women, whereas independent women associate body with pleasure. It is also shown that in both task groups satisfaction of sexual life and satisfaction of state of health are represented as two alternative notions and it can be connected with certain social and cultural peculiarities.

**Keywords:** corporal identity, dependent love, emotional relations, satisfaction of own body, instrumental function of body.

*Отримано: 16.01.2013 р.*

УДК 159.923:111.12

*О.М.Легун*

## **Сенс життя і філософія смерті**

У статті розглядається динаміка змін у визначенні понять сенсу життя і смерті від античності до наших днів. Розвиток уявлень людини, які вона асоціює зі смертю, проливають світло і на сприймання людьми сенсу свого життя та основних його цінностей. Трансформація відбувалась у напрямку від розуміння смерті як природного продовження і завершення життя, до повного їх розриву, роз'єднання у свідомості людини.

**Ключові слова:** сенс життя, цінності, філософія смерті.

В статье рассматривается динамика изменений в обозначении понятий смысл жизни и смерти от античности до наших дней. Развитие

представлений человека, ассоциируемых со смертью, проливают свет на восприятие людьми смысла своей жизни и основных его ценностей. Трансформация происходила в направлении от понимания смерти как естественного продолжения и завершения жизни, до полного их разрыва и разъединения в сознании человека.

**Ключевые слова:** смысл жизни, ценности, философия смерти.

**Постановка проблеми.** Тема смерті і сенсу життя – два взаємопов’язані питання, відповіді на які дає як філософія, так і психологія. Саме той факт, що життя завжди співвідноситься зі своїм результатом – смертю, усвідомлення своєї смертності більше всього і спонукає людину роздумувати над сенсом життя.

**Мета статті** – розглянути динаміку змін змісту поняття «сенс життя і смерті».

**Завдання** – з’ясувати напрямок трансформацій у розумінні людиною сенсу свого життя і смерті.

Споконвіку людей лякало і одночасно цікавило все невідоме, але самим незвіданим і незрозумілим було й залишається таїнство смерті. Особливість ситуації роздумів над питанням смерті полягає у тому, що в абсолютної більшості людей немає емпіричного досвіду для цієї дискусії. Це пов’язано з тим, що практично ніхто не здатний пережити смерть (за винятком, напевно, людей, які мають досвід клінічної смерті) і, тим самим, створити про неї якесь уявлення. Смерть як особистий досвід реального і безповоротного занурення у Небуття (Ніщо) не може бути чимось конкретним для окремої особи, хоча знання про факт смерті приголомшує своєю майже математичною точністю. Тому смерть і лякає своєю невизначеністю досвіду і точністю знання про неї одночасно, і вона здатна виступати як найневизначеніше з людського досвіду.

Проте, у людей було завжди присутнє пристрасне прагнення дізнатися що-небудь про те, що буде з ними, коли вони пройдуть «браму смерті». З тих пір, як люди почали переживати, думати, шукати відповіді на питання сенсу життя, вони роздумували, імовірно, й про смерть, – очевидний кінець свого буття.

Таким чином, смерть – один з ґрунтовних параметрів колективної свідомості, а оскільки остання не залишається в ході історії незмінною, то це не може не позначитися також і на ставленні людини до смерті. Смерть, як відмітив А.Я. Гуревич, – «це компонент картини світу, який існує у свідомості членів певного суспільства в певний період» [3, с. 114]. На думку деяких учених (Ф.Арієс, М.Вовель, О.Тібо, Л.-В.Тома, П.Шаню), ставлення до смерті може бути навіть еталоном, індикатором рівня розвитку цивілізації. Тому вивчення уявлень, пов’язаних зі смертю, які



заслужують на увагу, може пролити світло і на сприймання людьми сенсу свого життя і основних його цінностей.

Для того, щоб краще зрозуміти динаміку змін у поняттях сенсу життя і смерті, спробуємо прослідкувати розвиток людської думки стосовно цих питань від старовини до наших днів.

Ставлення людей до смерті мінялося разом зі світоглядом упродовж всієї історії людства. Зміна ця відбувалася за принципом спіралі – від простого до складного і зачіпала всі сфери життя людства.

У старогрецькій міфології припускалось, що, вмираючи, людина переходить у світ мертвих, у якому існує надалі, хоча раніше вважалося, що після смерті особа занурюється у вічний сон. Потім уявлення про смерть, як про сон, було перенесено і в ранньохристиянські вірування.

Прагнення здолати страх смерті призводить до того, що вже в античній філософії формуються дві основних концепції: віра в безсмертя душі – Сократ, Платон, Арістотель. У подальшому ця концепція у видозміненій формі увійшла до християнства. Друга концепція пов'язана із прийняттям смерті, зокрема, Епікур, стоїки, закликали до «мужності бути» і йти до кінця.

Сократ розмежував істинно філософські роздуми про смерть і спекуляції на цю тему. У короткому вигляді філософське пізнання питання сенсу життя і смерті виглядає так: або зі смертю все кінчається, або, в якихось інших формах, продовжується далі. «Якщо нічого не відчувати, то це все одно, що сон, коли спиш так, що навіть нічого не бачиш уві сні; тоді смерть – дивний здобуток. З іншого боку, якщо смерть є якби переселенням звідси в інше місце і вірні перекази, що там знаходяться всі померлі, чи є тоді що-небудь краще за це? Так я готовий померти багато раз, якщо все це правда: для мене було б чудово вести там бесіди...» [цит. по 1]. Вся наступна філософія старовини, а згодом і подальшого часу вагалася між цими двома можливостями.

Платон вірив у безсмертя душ і в їх перевтілення, його погляди істотно вплинули на західну філософську думку. Згідно його поглядів, щастя (блаженство) можливе лише у загробному світі, коли безсмертна душа – ідеальне ество людини – звільняється від оков тлінного тіла [1]. Платон вивчав свідому частину людини, але розглядав тіло як тимчасову оболонку душі. Він вважав, що душа людини приходить в людське тіло із більш священного, вищого світу; народження є сном і забуттям, оскільки душа, народившись в тілесній оболонці, переходить від глибокого пізнання до більш нижчого і забуває істину, яку вона знала до народження. Смерть, за Платоном, навпаки, є пробудженням і

спогадом [1]. Його умовиноди про те, що люди володіють вищими знаннями, які вони не могли отримати звичайним шляхом, стали підґрунтям філософських дискусій впродовж багатьох століть.

Платон, Публій Сір, Арістотель намагалися допомогти людині здолати страх перед смертю, відстоюючи тезу про безсмертя душі. Цицерон переконував, що померлі «живі і притому живуть тим життям, яке лише одне і заслуговує на назву життя» [9]. У своїх діалогах «Про старість. Про дружбу. Про обов'язки» він писав: «Якщо я тут помиляюся, вірячи у безсмертя людської душі, то помиляюся я охоче і не прагну, аби мене позбавляли цієї помилки, яка втішає мене, допоки я живий» [9, с. 30].

Більшість філософів, які розмірковували над феноменом смерті, старалися нівелювати хоча б страх. Епікурейці вказували на ірраціональну природу такого страху, стоїки бачили в смерті частину природного порядку речей; Спіноза радив думати не про смерть, а про життя, але всі вони вважали, що почуття страху не личить званню справжнього філософа [5]. Епікур говорив із цього приводу так: «Люди натовпу то уникають смерті, як найбільшого зла, то жадають її, як відпочинку від зла життя. А мудрець не ухиляється від смерті, але і не боїться життя, тому що життя йому не заважає, а не-життя не здається якимось злом» [7, с. 83]

Проблема смерті стала болісною саме для європейської свідомості і тому, що ідея відособленого індивіда, яка народилася в європейській філософії, загострила тему індивідуальної кончини, безповоротної втрати унікального життя.

Загалом, на думку А.Я. Гуревича, давні культури, як і сучасні незахідні традиції, виходили з того, що процес вмирання неминучий і є невід'ємною частиною людського існування [3]. На відміну від східного ставлення до смерті, у якому проповідувалось спокійне її сприйняття, західна релігійна й філософська думка, прагнула здолати смерть. Розглянемо, як змінювалися уявлення про сенс життя і смерть з розвитком західноєвропейської культури.

У епоху Середньовіччя життя людини і її смерть розглядалися у рамках християнської традиції. Смерть для християнства – наслідок гріхопадіння, вона осоружна еству, оскільки Бог смерті не створив. Віра в Христа дає можливість людині протягом життя звільнитися від гріха через покаяння. У кожен момент життя людина повинна боротися за те, аби її тіло стало духовним. Доля особистості у вічності багато в чому залежить від того, як вона ставиться до власної смерті і як готується до неї.

З приходом епохи Відродження людина стає об'єктом філософського осмислення і виявляється центральною ланкою всього

ланцюга космічного буття. Якщо в епоху Середньовіччя людина розглядалася не сама по собі, а через призму стосунків з Богом, через ставлення до гріха і вічного порятунку, то гуманістична філософія розглядає людину через її земне призначення.

Гуманізм Ренесансу проявився у революційних ідеях, спрямованих на внутрішню, земну «божественність» людини, у відмові від зовнішньої божої істини, в залученні людини до життєвої активності, в затвердженні віри людини в себе [10]. Так званий гуманістичний підхід змінив світогляд людини, її погляди на сенс життя і, відповідно, ставлення людини до смерті. Саме у цей період межа, яка пролягла між смертю і життям, стає найбільш помітною.

В епоху Ренесансу надзвичайно зросла цінність людського життя, воно перестало бути короткою миттю, місцем чекання і тимчасового перебування перед вічним життям у раю чи пеклі. Відтепер світ став усвідомлюватися людьми як найбільш придатне місце для розвитку, втілення у життя людських задумів; життя почало сприйматись як єдине і неповторне.

В епоху Відродження люди стали більше замислюватися над думкою, що таке смерть, жити, чекаючи її приходу. Це привело до того, що особистість почала прагнути встигнути зробити у своєму земному житті якомога більше справ. Стали виникати сумніви і питання щодо непорушної християнської віри у загробне життя і страшний суд. Сумніви руйнували рівновагу між проблемами сенсу життя і смерті, яка існувала в середньовіччі. І на початок епохи Просвітництва стала визрівати думка про смерть як про небуття, повне забуття і відхід у нікуди. Зруйнувалася цілісна лінія життя-смерть: життя стало вважатися єдиним і неповторним, а смерть перетворилася у силу, яка руйнувала це життя.

У духовному розвитку західноєвропейського суспільства кінця XVI –початку XVII століть намітився перехід від властивої епосі Відродження віри в людину, як центр Всесвіту і вінець творіння, до погляду на неї як на частку безконечного, складного і багатомірного цілого. Це неминуче привело до осмислення дисонансу між світом і людиною, тому виник образ абсолютно іншого Всесвіту: суперечливого і динамічного, у широкому лоні якого людина загубилася, немов би атом. Світлий образ людини-деміурга, оспіваний в епоху Відродження потускнів, а ейфорійне поклоніння змінилося тверезішим поглядом на неї.

Характерна ознака Просвітництва як цілісної епохи філософської думки – історичний оптимізм. Він ґрунтувався на уявленні про розумність людини, на переконанні, що в людській природі маса прекрасних, позитивних задатків. Що ж стосуєть-

ся вад, поганих вчинків, пристрастей, то вони вважалися такими, які можна подолати, перебороти, вижити. [10].

Лейтмотивом філософської антропології епохи Просвітництва було положення про матеріальну цілісність та єдність людини, залежності всіх психічних процесів, починаючи з відчуттів і закінчуючи мисленням, від нервової системи і головного мозку, вважалось, що вони тісно пов'язані із «тілесною субстанцією» [10]. Відповідно до такої точки зору смерть тіла розглядалася як причина припинення всієї психічної діяльності людини, як природне і закономірне завершення земного життя, єдино можливого і реального. Д. Дідро з цього приводу говорив, що існує лише одна добродесність – справедливість, один обов'язок – бути щасливим, один висновок – не перебільшувати цінності життя і не боятися смерті. [4].

Відмінність української філософської думки полягає у її релігійній забарвленості. У різних соціальних, світоглядних ученнях проглядає православний вплив. Ось чому в центрі уваги постійно виявлялася не стільки людина як природна істота, скільки невичерпний духовний досвід особи, сенс індивідуального і колективного буття.

Однією з особливостей, притаманних українській духовній культурі, є те, що її зміст втілений не у теоретичних міркуваннях чи метафізичних роздумах, а у формі метафор, символічних фігур, образів. В українській культурі смерть – це і таємниця, і нерозгадана загадка життя, і неминучий фінал усього живого, і приреченість, що висить над людиною як зашморг над братами у новелі В. Стефаніка «Басараби». Таке бачення також наочно демонструє монолог смерті в українській інтермедії XVIII сторіччя «Смерть, воїн і хлопець» [8]. Ще з дохристиянських часів для української духовної культури смерть як перехід в основу всього існуючого є свідченням універсального зв'язку всього з усім – матеріального й духовного, досвідного й трансцендентного. Цей погляд на життя і смерть ґрунтується на вкоріненому в народі переконанні, що нас і світ поза нами поєднує вища сила, яка впливає на перебіг подій і визначає долю кожного. У 1956 році видана монографія Митрополита Іларіона «Дохристиянські вірування українського народу», у якій окремим розділом висвітлене ставлення наших предків до смерті та життя. Культ предків починається від вірування у нероздільність душі й тіла після смерті. Перебуваючи на «тому» світі, людина стає могутнім охоронцем родини, помічником. Оскільки душа залишається в тілі після переходу людини в інший світ, у могилу складали все необхідне для життя [6].

Український філософ та релігієзнавець В.Шаян ніби підсумовує та підкреслює, що безсмертність життя, безсмертність ідеї зберігаються у таємній пам'яті Всесвіту. Смерть і життя рівнозначні – приреченість людини на смерть є її приреченістю на життя. Григорій Сковорода вчив, що життя у формі плоті лише «брехня непостійна й оманлива». Істинне життя за межами тіла. Саме життя Сковороди є тому прямим підтвердженням. На думку В.Шаяна, його життя – «це не втеча від світа, але перемога над світом, це не втеча від життя до смерті, але перемога життя над смертю. Світ ловив його, але не спіймав. Світ – це тодішнє зло. Це моральний розклад, це бездушна погоня за майном, за почестями, за упоєнням владою, за бліхтром слави». [11] Різнобарвну мозаїку картин, що складаються на духовний образ епохи, дав нам сам Сковорода у вірші, який перетворився на народну пісню: «Всякому городу нрав і права». В погоні за чинами витирає Петро угли у панських передпокоях, Федько-купець ошукує при аршині, цей буде дім на нову моду, той жене за грішми і позичкою, цей стягає ґрунти, той худобу, цей собак на ловлю, у того дома гуде, як у корчмі, цьому в голові любовні дуроці, а той пише брехливий панегирик, цей молиться до тузів у картах, а той біжить до суду, як на свадьбу, студентам голова тріщить від диспути, і т. д. і т. д.... І тільки Сковорода думає про справи вічні. І тільки той не боїться смерті, плює на гостру сталь її коси, в кого совість чиста, як хрусталь. [11] Прикро, але за останні 300 років без Григорія Савовича, констатуємо ті самі проблеми в українському суспільстві. І таке враження, що сьогодні вони тільки загострились: соціально-психологічний вимір суспільства викривляється далі, породжуючи нові проблеми та індивідуально-психологічні страждання; і тільки одиниці: люди високих моральних якостей можуть не боятися «гострої сталі коси», тому що у них совість чиста, як кришталь.

Усвідомлення тлінності власного буття, подолання страху перед смертю, пошук сенсу життя відтворено і у класичній українській літературі. Так, у поемі Лесі Українки «Одержима» знаходимо, принаймні два образи і два різних ставлення до майбутньої смерті: Міріам готова померти заради коханого, а Месія йде на смерть заради порятунку душ рабів Божих. Обидва образи демонструють нам силу духу і безстрашність перед смертю.

Сучасний роман М. Дочинця «Криничар» можна вважати звеличанням незламності людського духу: головний герой в'язень вважає взагалі смерть умовністю, бо людина може існувати і поза матеріальним тілом, а тому страхи, пов'язані зі смертю, є безглуздими.

Якщо ж ми звернемося до ранніх взірців народної творчості, зокрема, «Повісті минулих літ», то в «Легенді про віщого Олега» знаходимо відчуття неминучості і покірності напророчені смерті. Фатум, який домінує над віщим Олегом, загалом був характерний для світосприйняття наших предків на ранньому етапі розвитку культури.

В романі У.Самчука «Марія» бачимо компромісний варіант ставлення до смерті. З одного боку, Марія не може уникнути своєї долі і помирає, а з іншого, коли вона починає згадувати своє прожите життя, то намагається у ньому побачити і знайти щось хороше, незважаючи на важку долю, яку сприймає смиренно, як даність, але це життя вона сама творила іноді дуже сміливими учинками.

Що ще може подолати страх перед смертю? Звичайно ж, кохання. Такий приклад знаходимо у О.Гончара «За мить до щастя»: солдат попав під трибунал, але не переймається тим, що скоро помре, адже його душу зігріває кохання.

Цю ж думку підтримують російські філософи початку ХХ століття. Теоретики «нової релігійної свідомості» виходили з того, що на даному етапі розвитку людства ми наближаємося до останньої межі життя людини як частини тваринного світу, тому людина повинна усвідомлювати, що в будь-який момент свого життя вона або здійснює, або не здійснює прорив з часу у вічність. Особливо ж для перемоги над смертю важливою є соборна благодатна єдність Любові.

Філософська думка ХІХ століття значно розширила межі осмислення питань сенсу життя і смерті. Німецька класична філософія, позитивізм, марксистська теорія і філософія життя – всі ці напрями вивчали людину, і кожен з них вніс свій вклад у розробку антропологічних проблем. Але оскільки ми вирішили сконцентрувати свою увагу на розгляді саме проблеми смерті у філософії, то зупинимося коротко на декількох авторах, які зробили найбільший внесок у вивчення цього питання.

Перш за все слід відзначити А. Шопенгауера, С. К'єркегора, Ф. Ніцше і О. Шпенглера, які своїм глибоким проникненням у світ людської суб'єктивності підготували появу екзистенціалізму, а той, у свою чергу, найповніше сьогодні розкрив проблему смерті і вмирання.

Результати екзистенційного пізнання смерті нічого не говорять ні про життя після смерті, ні про форму цього життя, ні про неможливість продовження життя після смерті. Цим екзистенційне пізнання відрізняється від метафізики смерті, так само як і від теології смерті.

А. Шопенгауер трактував смерть лише як поверхневий феномен, якого не стосується ні суть речей, ні загальна воля, що перебуває поза часом і простором. Він вважав, що смерть – це повчання егоїзму, яке ми здатні зрозуміти тільки завдяки перебігу часу [10].

Проблема смерті грає особливу роль у феноменології життя у О. Шпенглера. Людина стає людиною і пізнає свою жахливу самотність, тільки тоді, коли вона усвідомить свою найбільшу самоту у всесвіті. При цьому підкреслюється, що людина – єдине створіння, яке знає про свою смерть. Всі інші істоти знаходяться у процесі простого становлення і мають свідомість, обмежену теперішнім часом. [13].

Смерть, на думку М. Хайдеггера, – це можливість майбутнього, проте це не просто якийсь шанс, а остання справжня можливість. За цією крайньою межею більше нічого немає. Смерть – це не щось випадкове і можливе для існування, а його основна властивість. Смерть неминуче визначена долею, тобто, кажучи мовою М. Хайдегера, наше існування закинута у смерть.

М.Хайдегер розрізняє справжнє і несправжнє буття. Несправжнє – це повсякденне буття, що переживає смерть лише приховано, знаходиться у постійному страхові перед смертю. Справжнє буття виявляється у зануренні в смерть, тобто у її передбаченні, це орієнтує життя на цінування останньої можливості, яку не можна втратити. Воно перешкоджає тому, аби життя зупинилося на досягнутих можливостях. Досягнуті можливості зрозумілі, а тому на них не потрібно зациклюватись, їх треба просто відкинути, щоб не пропустити останньої можливості, у якій і полягає, на думку М.Хайдегера, звільнення для смерті [12].

Смерть розуміється ним не як кінець існування, а підноситься до таємничого чекання і, нарешті, готовності до смерті. Смерть для М.Хайдегера – не природне завершення життя, а також і не кінець життя у сенсі його остаточної втрати, це крайня можливість, завдяки якій існування набуває повноти і сенсу, а, отже, досягає своєї вищої ідеальної форми існування.

Усвідомлення майбутньої особистої смерті спонукало людину, на думку М. Хайдеггера, до переходу на вищий модус існування. Смерть є умовою, яка дає людині жити автентичним життям [12]. Пізніше ідеї М.Хайдегера були підхоплені і покладені в основу екзистенційного напрямку в психології і в психотерапії.

Більшість сучасних філософів дотримуються аналогічних поглядів. Так, німецький екзистенціаліст Карл Ясперс бачить у «пограничній ситуації суперечливого, нерозв'язаного і без-



вихідного становища, в самому краху сподівань, прагнення до внутрішнього становлення трансцендентного буття», тобто Бога. К. Ясперс так само, як і М. Хайдеггер, бачить у переживанні смерті шлях до досягнення екзистенції, глибокого буття. Він говорить про те, що через загибель існування ми приходимо до буття-в-собі людини, але, в той же час, сприймає і описує смерть більш песимістично. Смерть, на його думку, – це повне визнання безглуздості життя, вона є рішучою, остаточною відмовою від життя. Людина ставиться до неї з винятковим страхом, і він такий великий, що всі ми живемо так, як нібито нам ніколи не судилося померти. У наших уявленнях завжди залишається певна Я-позиція, у якій ми з глибоким жалем розглядаємо власну смерть. При цьому К. Ясперс підкреслює необхідність краху існування для досягнення екзистенції, а тому й виправдовує смерть [14].

Тенденція до витіснення смерті з колективної свідомості, поступово наростаючи, досягає апогею у наш час, коли за твердженням Ф. Ар'єса, суспільство поводить себе так, ніби взагалі ніхто не вмирає, і смерть індивіда не пробиває жодного пролому в структурі суспільства [2]. Ф. Ар'єс назвав таке ставлення до смерті у наші дні смертю перевернутою. В результаті чого у нас превалює бажання вберегти умираючого від жорстокої реальності, ніж віддатися радості вільного і тісного спілкування з ним в останні дні. Відношення до смерті спростилося, вульгаризувалося.

І дійсно, масова культура яскраво демонструє витіснення із свідомості теперішньої людини теми умирання. Сучасні герої не вмирають, їх не бере ні полум'я, ні вода, ні всесвітній Апокаліпсис, якщо це, дійсно, справжні герої.

**Отже**, короткий огляд історії формування і розвитку образу смерті в культурі людства, показав, як в різні історичні епохи у колективній свідомості мінялося ставлення до двох фундаментальних явищ всесвіту – життя і смерті. Трансформація відбувалася у напрямку від розуміння смерті як природного продовження і завершення життя, до повного їх розриву, роз'єднання у свідомості людини, розведення у різні полюси ества та повного взаємного відторгнення.

Сьогодні ставлення до життя і смерті набуває нового значення у зв'язку зі зміною духовної ситуації не лише у нас в країні, але й в усьому світі. Проблема смерті досліджується зараз не лише філософами, але й медиками, біологами, етнографами, археологами, істориками літератури і навіть фізиками. Весь досвід філософських роздумів про життя і смерть, накопичений люд-

ством в ході розвитку цивілізації, підхопила і продовжила відносно молода наука – психологія.

Динаміка філософсько-психологічних уявлень про сенс життя і смерті пройшла шлях від уявлень про життя душі до сучасного розуміння матеріальної зумовленості людської природи, до протиставлення життя і смерті.

Представники екзистенційного напрямку у філософії і психології вбачають у переживаннях, пов'язаних зі смертю, шлях до справжнього людського існування, глибшого розуміння власної природи і цінності життя.

### Список використаних джерел

1. Антология мировой философии. В 4-х томах. – М.: «Мысль», 1969 – 1973. (АН СССР. Ин-т философии. Философ, наследие). Ред. коллегия: В.В. Соколов и др.
2. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти: Пер. с фр. / Общ. ред. Оболенской С.В.; Предисл. Гуревича А.Я. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Прогресс-Академия», 1992. — 528 с.
3. Гуревич А.Я. Смерть как проблема исторической антропологии: о новом направлении в зарубежной историографии / А.Я. Гуревич // Одиссей. Человек в истории. Исследования социальной истории и истории культуры. – М., 1989.
4. Дидро Д. Сочинения в двух томах / Под ред. В.Н.Кузнецова; Перевод с французского К.А.Кипоева и др. – М.: Мысль, 1991.
5. Категории человеческого существования. Смерть и бессмертие. – Вып. 2. – М.: Смысл, 1990.
6. Ломницька М. Концепція життя і смерті у дохристиянських віруваннях українців / М. Ломницька// Матер. круглого столу 28 травня 2005 року «Проблема людської вітальності в філософії і медицині». – Львів, 2010. – С.13, 14.
7. Папаяни Ф. Смысл жизни/ Автор-составитель Федор Папаяни. – Донецк: Норд-Пресс, 2008 – 384с.
8. Українські інтермедії XVII-XVIII ст. – К., 1960. – С. 192.
9. Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. – М.: Наука, 1993. – 248 с.
10. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / Редкол.: И. Т. Фролов и др.; Сост. П. С. Гуревич. – М.: Политиздат, 1991. – 422 с.
11. Шаян В. Григорій Сковорода – Лицар Святої Борні. – Ontario: UKRAINIAN NATIVE FAITH., 1984.

12. Шварц Т. От Шопенгауэра к Хайдеггеру / Т. Шварц. – М., 1964.
13. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 2. Всемирно-исторические перспективы / Пер. с нем. и примеч. И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1998. – 606 с.
14. Ясперс К. Философия. Книга 1: Философское ориентирование в мире; Философия. Книга 2: Просветление экзистенции; Философия. Книга 3: Метафизика / Пер. с нем. А. К. Судакова – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2012.

The article envisages the dynamics of changes in a definition of concepts like meaning of life and death from antiquity till nowadays. The development of humans' notions associated with death uncovers human perception of the meaning of life and its basic values. The transformation was held directly from understanding the conception of death as a natural continuation and completion of life, until they break, or separate in human mind. Nowadays the problem of death is studied not only by the philosophers but by the medical men, biologists, ethnographers, archeologists, historians of the literature and even by the physicists, and the psychologists kept and continued an experience of philosophical thoughts about life and death. The dynamics of philosophical and psychological concepts concerning the meaning of life and death was analysed to have passed the way from the thoughts about the soul's life to the present notion of people's material dependence, to the opposing of life and death. The representatives of the existential tendency are proved to consider emotional experience connected with death as a way to human existence, a deeper notion of the character and value of life.

**Keywords:** meaning of life, values, philosophy of death.

*Отримано: 14.01.2013 р.*

**УДК 159.923.98**

*И.И.Либ*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНЫХ ЖЕНЩИН-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В УКРАИНЕ**

У статті вивчені і представлені особистісні особливості успішних жінок-підприємців України. Встановлено, що успішні жінки-підприємці ставляться до владно-лідуючого типу, мають високу мотивацію досягнення, прагнення до успіху, вони орієнтовані на результат, у них превалює мотивація альтруїзму, з відомою часткою розумного егоїзму. Зроблено висновок, що на досягнення високих результатів в підприєм-

ницькій діяльності впливають такі якості, як задоволеність життям і постійне прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, внутрішня свобода і життєстійкість, включеність, осмисленість життя, вміння ставити цілі і знаходити сенс; здатність контролювати власне життя і керувати життям, товарицькість, впевненість, незалежність, самодостатність і т.д.

**Ключові слова:** успішність, жінка-підприємець, підприємництво, психологічні особливості особистості, психологічний портрет.

В статье изучены и представлены личностные особенности успешных женщин-предпринимателей Украины. Установлено, что успешные женщины-предприниматели относятся к властно-лидирующему типу, имеют высокую мотивацию достижения, стремление к успеху, они ориентированы на результат, у них превалирует мотивация альтруизма, с известной долей разумного эгоизма. Сделан вывод, что на достижения высоких результатов в предпринимательской деятельности влияют такие качества, как удовлетворенность жизнью и постоянное стремление к саморазвитию и самоусовершенствованию, внутренняя свобода и жизнестойкость, включенность, осмысленность жизни, умение ставить цели и находить смысл; способность контролировать собственную жизнь и управлять жизнью, общительность, уверенность, независимость, самодостаточность и т.д.

**Ключевые слова:** успешность, женщина-предприниматель, предпринимательство, психологические особенности личности, психологический портрет.

Успешно построенная карьера предпринимателя, позволяет человеку добиться признания своей неповторимости, значимости для других людей, для общества в целом и получить подтверждение в виде определенной компенсации. Следует отметить, что успешность предпринимателя определяется не только суммой денежных средств или материальных благ, имеющихся в его распоряжении, но и во многом – его сознанием, именно психологический компонент, личностные параметры определяют, станет ли человек предпринимателем или нет. Успешным предпринимателям присуще ряд особых психологических качеств, раскрытие этих особых психологических качеств и является главной нашей задачей. Психологические характеристики и особенности успешного предпринимателя активно изучаются в последнее время в них. По мнению большинства ученых, успешные предприниматели обладают особыми способностями, природной предпосылкой развития которых являются задатки. Согласно позиции отечественного психолога В. А. Крутецкого [1], к задаткам относятся типологические свойства нервной системы, природные свойства анализаторов, индивидуальные варианты

функционирования коры головного мозга. Индивидуальные различия в задатках влияют на некоторые преимущества в овладении специфичной деятельностью. Задатки определяются генетической программой и проявляются в виде способностей — прижизненных образований, формирующих социальный опыт человека, условия его жизни, обучения и воспитания. Р. Макконнэл и Л. Брю, полагают, что предпринимательские способности — это особого рода человеческий талант. Способность понимается ими как одно из качеств личности, обнаруживающееся в быстроте, глубине и прочности овладения знаниями, умениями и навыками, применяемыми в конкретной деятельности [2].

Напротив, Й.Шумпетер [3] считал первым и основным качеством предпринимателя развитую интуицию, восполняющую недостаток информации, а основательная подготовка, специальные знания, способность к логическому анализу могут стать лишь источником неудач. Вторым основным качеством выступает сильная воля, помогающая преодолевать не только инерцию собственного и общественного мышления, но и сопротивление среды — традиций, правовых и моральных норм и т.п. Наконец, третьим качеством является развитое воображение, помогающее задумывать новые комбинации и снижать степень неопределенности, живущую в сознании каждого предпринимателя. В психологический профиль успешного предпринимателя, по данным С.Н.Тидор[4] и М.Лапуста[5], входят такие особенности: поиск возможностей и инициативность; реалистическая оценка при выборе альтернатив; долгосрочное видение; критичность в представлении о своих возможностях и в тоже время высокий уровень притязаний; способность к изменению стратегий достижения цели, настойчивость; склонность к риску, но и взвешенность поступков, контроль результатов; ориентация на контроль и качество, выраженный мотив достижения; ответственность и личные жертвы для выполнения работы; независимость и уверенность в себе и др.

М.Мелия [6] на основе обобщения индивидуальных историй бизнесменов выделила три группы тех, кто составляет верхушку российского бизнеса: 1) бывшие партийные, комсомольские работники, руководители крупных промышленных предприятий, которые вовремя сориентировались и сумели получить в собственность то, чем они в свое время управляли (предприятие, компанию и т.п.); 2) активные, умные люди, которые благодаря исключительным деловым и личностным качествам, а также интуиции и знанию особенностей российского законодательства,

организовали успешный бизнес. В эти две группы входят наиболее успешные бизнесмены; 3) новая генерация российских бизнесменов, которых автор называет *self-made*. Эти люди добились успеха только за счет своих личностных качеств, поскольку не имели административных и политических ресурсов, не участвовали в дележе госсобственности, а создавали бизнес с нуля. Это новое поколение бизнесменов, которые значительно влияют на российскую экономику. В.А.Штроо [7] отмечает, что исследования, посвященные личности бизнесменов (предпринимателей), проводятся по третьей группе, поскольку именно в ней встречается больше успешных людей, которые добились всего благодаря своему труду и незаурядным личностным качествам. Именно они становятся объектами пристального внимания психологов. По данным литературы наиболее успешные люди демонстрируют: высокую способность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и работы, устойчивость к неприятным ситуациям и стрессам, эмпатию, общую жизненную эффективность, честолобие, стремление к более высокому статусу, желание повысить уровень жизни, интерес к новым испытаниям, необходимость обеспечивать семью, ответственность перед окружающими. Критический анализ литературы показал, что все эти особенности предпринимателей установлены и описаны на предпринимателях – мужчинах. В последнее десятилетие ломается стереотип, что только мужчине свойственно обеспечивать семью, а также успешно продвигаться по служебной лестнице, управлять предприятиями, организациями, а женщине характерно быть только хранительницей домашнего очага. Существует проблема признания того, что женщины хороши в бизнесе также, как и мужчины. Но, в современном обществе происходит трансформация гендерных ролей.

Исследования В.А.Гупаловской показали, что профессиональная самореализация женщины является важной сферой ее самореализации, которая в большей степени формирует ее личность, чем реализация в семейной сфере. Необходимо отметить, что личностные особенности женщин-предпринимателей широко представлены в зарубежных исследованиях в развитых странах. Например, в США женщинам-предпринимателям принадлежит более 50% денежных средств, обращающихся в стране, на них выписаны 65% счетов, в их руках сосредоточены 57% ценных бумаг, 74% домов, на них приходится 88% общей покупательной способности. Кроме того, по аналогии с мужчинами существует понятие «*Self made woman*» – это женщина, добившаяся успеха в жизни собственными силами.

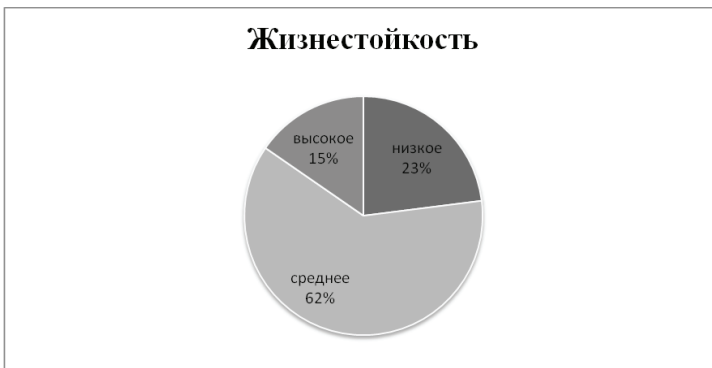
В странах Западной Европы где женщина-предприниматель является равноправным партнером, она ощущает поддержку со стороны государства. В некоторых странах, например Германии, разрабатываются специальные программы государственной помощи начинающим бизнесменам-женщинам. В более сопоставимых с Украиной странах Центральной и Восточной Европы женщины владеют более чем 30% бизнеса, нанимают 25% рабочей силы, составляют 55% обучающихся, около 25% зарабатывают больше мужей в семьях с двумя работающими. Но предпринимательство в разных странах имеет свою специфику, которая отражается и на особенностях предпринимателя.

Ученые полагают, что в предпринимательской деятельности достигаю успеха те женщины, профиль личности которых приближается к мужскому, т.е. высокая коммуникабельность, самоконтроль, организованность, ответственность, целеустремленность, умение продумано строить свое поведение, при необходимости проявлять четкую прямолинейность и решительность. Но, по данным Дж.Аткинсона [8] успех в сфере профессиональных и значимых отношений представляется для женщин взаимоисключающим: отдавая предпочтения значимым отношениям, она начинает бояться успеха в профессиональной деятельности. Так, успех вызывает у многих женщин тревогу, что вызвано ассоциацией с утратой женственности, потерей значимых отношений в социальном окружении. Женщины начинают испытывать чувство вины перед мужем, подсознательно возникает стремление отказаться от карьеры, во избежание большего успеха по сравнению со своим мужем в профессиональной деятельности. По данным А.Стюарт, девушки опасаются, что стремление сделать карьеру может помешать им в супружеской и семейной жизни. А.Стюарт объясняет это первичным стремлением женщин доказать свою женственность, в виде самореализации как жены и матери, и вторичным – карьерному росту. Так же другие психологи выделили влияние внешних факторов на проявление страха успеха. Социальный успех, устойчивость феномена «женский бизнес» в немалой степени зависит от того, с какой установкой приходят женщины в сферу предпринимательства. Так как в Украине вопросу женского предпринимательства было уделено недостаточно внимания, то эта проблема представляет огромный интерес для современной психологии.

Таким образом, мы считаем, что исследование успешных женщин предпринимателей является актуальным и своевременным. В исследовании принимала участие группа женщин (32 испытуемых) успешных предпринимателей, в возрасте от



30 – 50 лет. Были использованы такие методики: методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге; тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказова; тест смысл жизненных ориентаций (СЖО) Д.А.Леонтьева; тест К.Томаса (используется для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению); методика диагностики межличностных отношений Т.Лири.; шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д.Спилберга; диагностика мотивации достижения (А.Мехрабиан); опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной. Проводя исследования по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге, мы установили, что у большинства наших испытуемых(62%) степень сопротивления стрессу высокая. Они довольны результативностью своей жизни, так как убеждены, что все то, что с ними случается, способствует ихнему развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно позитивного или негативного. Результаты исследования по тесту жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказова показали, что наши испытуемые женщины-предприниматели целеустремленные люди, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Свою жизнь они считают интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом (рис.1.1).



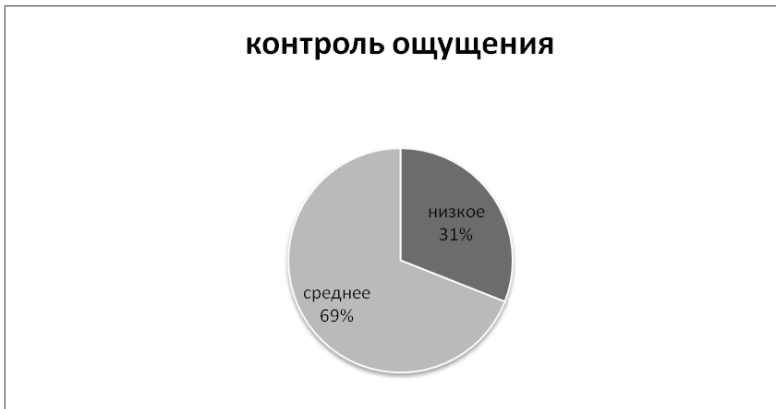
**Рис.1.1. Результаты теста «Жизнестойкость»  
Д.А.Леонтьева, Е.И.Расказова**

Так же у них сильно развит компонент вовлеченности (рис.1.2.), это значит, что они более вовлечены в процесс своей

жизни, удовлетворены своей профессиональной самореализацией, то есть получают удовольствие от собственной деятельности. У наших испытуемых также хорошо развит компонент контроля ощущения (рис.1.3.), а это значит, что они сами выбирают собственную деятельность, свой путь.



*Рис. 1.2. Результаты по шкале «Вовлеченность» теста жизнестойкости*



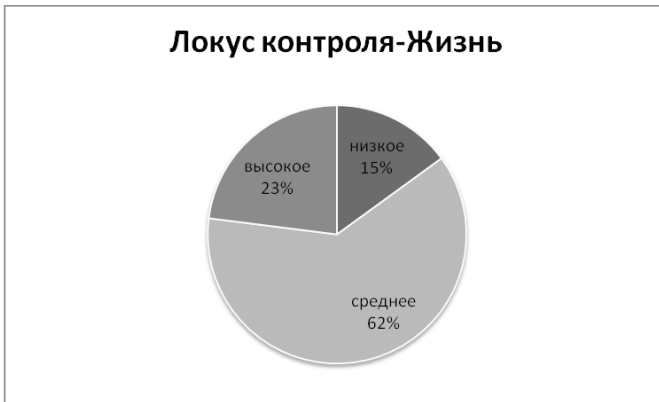
*Рис.1.3. Результаты по шкале «Контроль ощущения» (тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказова)*

Результаты по тесту (СЖО) Д.А. Леонтьева показали, что женщины- предприниматели представляют себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле (Рис.2.1.). Также испытуемые склоняются к тому, что человеку чаще удастся контролировать свою жизнь,

но они не отрицают, что бывают также ситуации, когда свобода выбора иллюзорна и неизвестное впереди составляет трудности строить планы на будущее (Рис.2.2.).

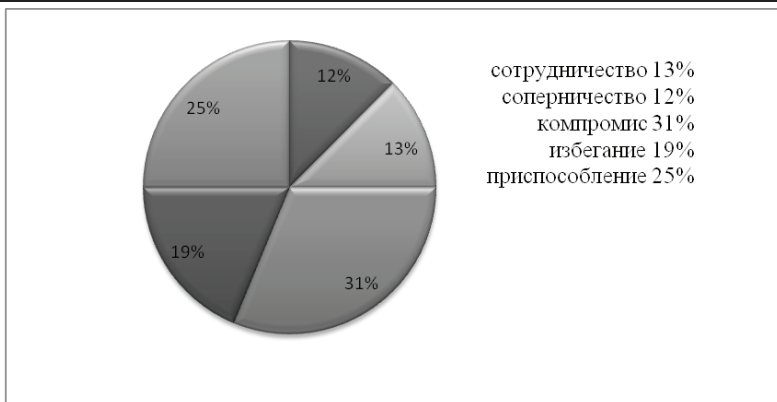


*Рис.2.1. Результаты по тесту СЖО Д.А.Леонтьева*



*Рис.2.2. Результаты по тесту СЖО Д.А.Леонтьева (шкала локус контроля- жизнь).*

По методике К.Томаса (которая используется для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению) установили, что успешные предприниматели-женщины в межличностных отношениях с целью разрешения возникающих конфликтов прибегают к следующим стилям: сотрудничество (13%), соперничество (12%), иногда они идут на компромисс (31%), так же возможно избегание (19%), в некоторых ситуациях они используют приспособление (25%) (Рис. 3).



**Рис 3. Результаты по методике К.Томаса**

В предыдущих исследованиях успешных предпринимателей-мужчин (в возрасте 30-50 лет) мы рассмотрели психологические аспекты украинского успешного предпринимателя-мужчины и показали, что в поведении успешных предпринимателей мужчин в межличностных отношениях, с целью разрешения возникающих конфликтов, чаще используется компромисс (75%) и им, в отличие от женщин, совсем не характерно приспособление. По методике Т.Лири (диагностика межличностных отношений) ранее нами было установлено, что предприниматели-мужчины больше относятся к властно-лидирующему(93%) типу личности. Такие же результаты у наших испытуемых предпринимателей-женщин (93%). Они уверены в себе, успешны в делах, из них получаются хорошие руководители, наставники, советники, являются отличными организаторами, у них есть авторитет и они требуют к себе уважения. Властно-диктаторский тип встречается и у мужчин и у женщин редко (7%). Это сильные личности, лидирующие во всех видах групповой деятельности, требовательные, бывают строгие и резкие в оценках других. Они уверены в своих силах, упорно и настойчиво идут к своей цели, энергичны, им свойственны независимость, соперничество. Они критично относятся ко всем социальным явлениям и окружающим людям, но склонны к сотрудничеству, кооперации, гибкие и компромиссные при решении проблем в конфликтных ситуациях. Уровень тревожности у испытуемых-женщин умеренный. Исходя из результатов методики А.Мехрабиана (диагностика мотивации достижения) мотивация испытуемых женщин-предпринимателей(100%) направлена на успех. Исследования по опроснику А.А. Реана (мотивация успеха и боязнь неудачи) показали, что в большей степени выражено

стремление к достижению успеха (92,4%), чем избегание неудач (7,6%). Украинским женщинам-предпринимателям присуща наиболее ценная общественная мотивация альтруизма, что характеризует зрелого человека, с известной долей разумного эгоизма. Наши испытуемые, обычно ориентированы на результат и меньше уделяют внимание процессу, что характеризует их как одних из самых надежных людей. Таким людям свойственно достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. Они очень ценят свою свободу. Труд в большей степени приносит им радость и удовольствие, увеличение благосостояния. Они ценят свою власть, влияние на других, на общество. Таким образом, на основе нашего исследования были изучены психологические особенности украинской успешной женщины-предпринимателя. Нами установлено, что именно высокая мотивация достижения, стремление к успеху, наиболее ценная общественная мотивация альтруизма, что характеризует женщину-предпринимателя как зрелого человека, определяют реальные результаты их деятельности. Таким образом, на достижения высоких результатов в предпринимательской деятельности влияют такие качества, как вера в важность и значимость своего дела; удовлетворенность жизнью и постоянное стремление к саморазвитию и самоусовершенствованию, внутренняя свобода и жизнестойкость, включенность, осмысленность жизни, умение ставить цели и находить смысл; экзистенциальная ценность жизни «здесь и теперь», способность контролировать собственную жизнь и управлять жизнью, общительность; уверенность, независимость, самодостаточность, открытость новому, инициативность и активность, предприимчивость и практичность.

#### Список використаних джерел

1. Крутецкий В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 2000.
2. Макконнелл К.Р. ЭКОНОМИКС / К.Р.Макконнелл, С.Л. Брю, 2003.
3. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й. Шумпетер. – М.: Прогресс, 1982.
4. Тидор С. Н. Психология управления: от личности к команде / С. Н. Тидор. – Петрозаводск, 1997.
5. Лапуста М. Предприниматель и предпринимательство: общая характеристика / М. Лапуста// Проблемы теории и практики управления, 1994.
6. Мелия М. Бизнес – это психология / Психологические координаты жизни современного делового человека. – Юнайтед Пресс, 2010 – 352 с.

7. Штроо В.А. Введение в психологию бизнеса: Учеб. пособие / В.А. Штроо. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007. (2-е изд. 2008). – 471 с.
8. Аткинсон Дж. Все о продажах / Пер. с англ. С. Орленко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2011
9. Тест описание поведения К.Томаса (адаптация Н.В.Гришиной) // Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. – М., 2001. – Т.2. – С.69-77.
10. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
11. Леонтьев Д.А. Тест смысл жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
12. Столяренко Л.Д. Основы психологии, 7-е издание / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 422-423.
13. Методика диагностики межличностных отношений Т.Лири. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.infinan.ru/tests/index.htm>
14. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. Ред. и сост. Д.Я.Райгородской. – Самара, 2001. С. 641-648.
15. Мехрабиан А. Диагностика мотивации достижения // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С.98-102.

The article examined and presented personal characteristics of successful businesswomen of Ukraine. Reviewed studies of foreign and domestic representatives of psychological science, concentrated on entrepreneurship. Publications about the new generation of entrepreneurs (businessmen), which authors called “self-made”, as well as a new concept of «Self made woman» were analyzed. Empirical research with successful women-entrepreneurs was carried out, and set their psychological characteristics. It showed, that the majority of our probationers (62%) have a high degree of resistance to stress, they expressed desire to achieve success (92.4%), they are purposeful, highlighting the meaning of life and its direction. Modern women-entrepreneurs belong to the power-leading type of personality, which has sufficient freedom of choice. Was ascertained that predominant type of behavior in conflict for a Self made woman was compromise and accommodation. They were compared with entrepreneursmen. We believe that these features contribute to the success and stability of entrepreneurial activity.

**Keywords:** success, woman entrepreneur, entrepreneurship, psychological characteristics, psychological portrait.

*Отримано: 12.01.2013 р.*

## Вивчення особливостей прояву відхильної (делінквентної) поведінки особистості підліткового віку

У статті вивчаються особливості прояву відхильної (делінквентної) поведінки особистості підліткового віку, проаналізовано погляди зарубіжних та вітчизняних науковців на проблему соціальних відхилень поведінки підлітків. Встановлено, що делінквентна (відхильна) поведінка підлітків супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, а це зумовлює здійснення ними низки протиправних діянь – крадіжок, актів вандалізму, бійок, зловживання спиртними напоями, які порушують соціальні і правові норми, а також становлять загрозу для суспільного порядку і благополуччя оточуючих.

**Ключові слова:** прояви відхильної поведінки, делінквентна поведінка підлітків, соціальні відхилення.

В статті изучаются особенности проявления отклоняющие (делинквентного) поведения личности подросткового возраста, проанализированы взгляды зарубежных и отечественных ученых на проблему социальных отклонений поведения подростков. Установлено, что делинквентное (отклоняющее) поведение подростков сопровождается проявлениями социальной дезадаптации, а это предопределяет осуществление ими ряда противоправных деяний – краж, актов вандализма, драк, злоупотребление спиртными напитками, которые нарушают социальные и правовые нормы, а также представляют угрозу для общественного порядка и благополучия окружающих.

**Ключевые слова:** проявления отклоняющегося поведения, делинквентное поведение подростков, социальные отклонения.

**Постановка проблеми.** Ключовою проблемою сьогодення, на думку багатьох сучасних дослідників, є вивчення змін, які відбуваються в свідомості особистості періоду дорослішання у зв'язку з кардинальними перетвореннями в політичному, економічному та духовному житті нашого суспільства. Зростаюча особистість, опиняючись на порозі дорослого життя, зіштовхується з труднощами у визначенні власної життєвої перспективи та ціннісних орієнтирів на майбутнє. Особистість, що має відхилення в поведінці, зазвичай, характеризується соціальною невизначеністю, засвоєнням системи «делінквентних» (протиправних) цінностей, пошуком неадекватних засобів задоволення власних



потреб, входженням до асоціально спрямованої групи однолітків та визначенням в соціально несхвалюваних формах поведінки – крадіжках, грабежах, дрібному хуліганстві, порушеннях громадського спокою, актах вандалізму і т. д.

Спираючись на вищезазначене, **метою** нашої статті є вивчення особливостей прояву відхильної (делінквентної) поведінки особистості підліткового віку. Нашим **завданням** є проаналізувати погляди зарубіжних та вітчизняних науковців на проблему соціальних відхилень поведінки підлітків.

**Результати теоретичного аналізу.** У психологічному тлумачному словнику В. Шапара «делінквентна» або «відхильна» поведінка розглядається як проступки, дрібні правопорушення, провинності, які не передбачають кримінальної відповідальності. Водночас в психологічній енциклопедії О. Степанова знаходимо визначення поняття «делінквент» – суб'єкт, чия девіантна поведінка в крайніх проявах підлягає кримінальному покаранню [11].

Як бачимо, позиції вчених характеризуються неузгодженістю поглядів на аспект обґрунтування сутності та визначення змісту відхильної поведінки підлітків, що зумовлює потребу детальнішого аналізу нами зарубіжних та вітчизняних джерел стосовно прояснення означуваного питання.

Проблемі вивчення відхильної (делінквентної) поведінки підлітків присвячено ряд праць зарубіжних та вітчизняних вчених: К. Бартола, Д. Бойко, В. Васильєва, М. Галагузової, Ф. Дольто, З. Зайцевої, О. Змановської, В. Медведєва, В. Менделевич, В. Оржеховської, Ф. Райса, М. Раттера, Х. Ремшміда, В. Степанова, В. Татенка, Т.Титаренко, А. Ушатікова, Д. Фельдштейна. Вчені визначають цю поведінку як таку, що відхиляється від норми, і в крайніх проявах підлягає кримінальному покаранню. Поряд із терміном «делінквентна поведінка» зарубіжними та вітчизняними вченими використовується термін «девіантна», «асоціальна», «антисоціальна», «дезадаптивна», «аддиктивна», «деструктивна», «злочинна», «кримінальна» і т.д.; а самих підлітків називають дітьми «групи ризику», «важкими» підлітками, педагогічно занедбаними, соціально дезадаптованими, важковиховуваними.

Серед зарубіжних вчених дослідженням делінквентної поведінки підлітків займалися К. Бартол, Ф. Дольто, Ф. Райс, М. Раттер та Х. Ремшмідт. Вчені визначають її як протиправну, що пов'язана з порушенням закону неповнолітніми у віці до 18 років. Так, Ф. Райс розглядає делінквентну поведінку підлітків як злочинну, яка, в окремих випадках, підлягає кримінальному по-

каранню у віці до 18 років. Це можуть бути як дрібні порушення – прогули шкільних занять, так і важкі злочини – вбивства, нанесення тілесних ушкоджень, спрямовані на завдання шкоди особистості [3].

Х. Ремшмідт стверджує, що делінквентна поведінка підлітків пов'язана зі здійсненням ними ряду протиправних діянь, що забезпечуються їх входженням до асоціально спрямованої субкультури однолітків. Вчений дійшов висновку, що для підлітків зазначеної категорії характерне негативне уявлення про себе, що в подальшому впливає на їх визначення в делінквентних (протиправних) формах поведінки [12].

К. Бартол розглядає делінквентну поведінку як протиправну, що здійснюється особою, яка не досягла повноліття. Вчений розрізняє соціальну та психологічну делінквентність. Перша – включає дії неповнолітніх, які не схвалюються суспільством: агресивна поведінка, прогули, дрібне хуліганство, вандалізм та вживання наркотичних речовин. Друга – підкреслює значення особистісних рис, які виступають в якості головних детермінант її прояву [3].

За позицією Ф. Дольго, делінквентність починається зі шкільних невдач, причиною яких є соціальні, психологічні та педагогічні умови, в яких перебуває підростаюча особистість. Соціальні умови пов'язані зі специфікою оточення, психологічні – з почуттям невпевненості в собі, а педагогічні – з встановленням недоброзичливих взаємин між учителями та учнями [5].

На думку М. Раттера, порушення поведінки або соціальна дезадаптація пов'язана з соціально несхвалюваними формами поведінки, які найчастіше проявляються в бійках і суперечках, демонстративній непокорі, деструктивних та агресивних діях, а також можуть включати антисуспільні вчинки, такі як крадіжки, прогули шкільних занять, підпали та ін. [14].

Вивченню делінквентної поведінки підлітків та особливостей її прояву присвячені роботи М. Андреева, В. Баженова, В. Баженової, В. Васильєва, М. Галагузової, М. Єнікеєва, О. Змановської, Ю. Клейберга, Є. Кондрат, В. Кудрявцева, А. Лічка, В. Менделевич, І. Павлова, І. Рудакової, І. Саламатіної, О. Ситнікової, В. Степанова, Л. Строганової, Ю. Тараконова, А. Тараса, А. Ушатікова, Н. Фальчевської, Г. Федорової, Д. Фельдштейна, А. Фокіної, Л. Шнейдер. Вчені визначають її як поведінку, що відхиляється від норми (протиправна, асоціальна, злочинна, кримінальна) та пов'язана у процесі самовизначення підлітків з такими його формами, як дрібне хуліганство, прогули шкільних занять, крадіжки, знущання над слабшими і т. д. [1-15].

Серед українських вчених дослідженню проблеми делінквентної поведінки підлітків приділяти увагу Н. Ануфрієва, О. Ануфрієва, Р. Ануфрієва, М. Бабій, А. Бандурка, Д. Бойко, О. Бондарчук, Р. Благута, С. Зінченко, А. Коваль, Т. Кривко, Н. Максимова, Н. Малиш, В. Маценко, В. Медведєв, А. Міллер, В. Мороз, О. Мушинська, В. Оржеховська, О. Тарновська, В. Татенко, Т. Титаренко та О. Щотка. Вченими доведено, що підлітки зазначеної категорії характеризуються визначенням себе в агресивних діях, які нерідко мають протиправний характер та спрямовані на завдання шкоди особистості [1-15].

**Аналіз отриманих результатів.** Слід зазначити, значна частина російських вчених схиляється до думки, що делінквентна поведінка підлітків є протиправною та, в окремих випадках, підлягає кримінальній відповідальності. Так, О. Змановська розглядає делінквентну поведінку як протиправну – дії конкретної особистості, які відхиляються від встановлених в суспільстві законів і загрожують благополуччю інших людей або соціальному порядку та в крайніх проявах підлягають кримінальному покаранню. Особистість, що проявляє протиправну поведінку, кваліфікується як делінквентна (делінквент), а самі дії – деліктами. На думку вченої, делінквентна поведінка учнів може проявлятися в наступних формах: дрібному хуліганстві, порушенні шкільних правил та дисципліни, прогулів уроків, втечах з дому, брехні, крадіжках [7].

Схожий погляд на означувану проблему має В. Менделевич. Дослідженнями вченої доведено, що різновидом злочинної (кримінальної) поведінки є делінквентна – поведінка, яка відхиляється від норми, і в крайніх проявах підлягає кримінальному покаранню. На її думку, формою прояву делінквентності може бути бажання розважитися, наприклад, зателефонувати в міліцію з метою попередження про «можливу» бомбу в певному місці або кинути з балкона будь-який предмет (їжу) в перехожих, щоб отримати задоволення від попадання в «жертву» [8].

В. Кудрявцев вважає, що делінквентна (протиправна) поведінка, як правило, починається з труднощів у навчанні та відчуження від школи (негативно-ворожого ставлення до неї). Далі, за позицією вченого, виникає ізолюваність від сім'ї на фоні сімейних проблем та «непедагогічних» методів виховання, і, як наслідок, – входження в неформальне середовище однолітків та залучення до норм їх субкультури [8].

У працях А. Лічко делінквентна поведінка розглядається як антисуспільні дії, які не передбачають кримінальної відповідальності. Це можуть бути прогули шкільних занять, вхо-

дження до асоціальної групи однолітків, дрібне хуліганство, знущання над слабшими, відбирання кишенькових грошей і т.д. У дослідженнях вченого простежується певний зв'язок між акцентуаціями характеру та мотивами правопорушень. За даними А. Лічка, найбільш схильними до протиправних дій є, в першу чергу, підлітки з нестійким, епілептоїдним, істероїдним, а потім шизоїдним, гіпертимним і емоційно-лабільним типами акцентуації характеру [8].

М. Галагузова характеризує делінквентну поведінку як повторювані асоціальні проступки підлітків, які закріплюються в стійкі стереотипні дії, що порушують правові норми, але не передбачають кримінальної відповідальності через їх обмежену суспільну небезпеку або недосягнення віку, з якого починається кримінальна відповідальність. Вчена вважає, що зазначена поведінка визначається не тільки ззовні, а й внутрішньо, коли в підлітка виникає деформація ціннісних орієнтацій, яка призводить до послаблення контролю системи внутрішньої регуляції. М. Галагузова виділяє наступні форми самовизначення делінквентів: агресивно-насильницькі – образи, побої, садистичні дії, спрямовані на завдання шкоди особистості; корисні – дрібні крадіжки та вимагання, пов'язані з прагненням отримати матеріальну винагороду та вживання, розповсюдження і продаж наркотичних речовин [8].

Згідно з М. Єнікєєвим, делінквентна поведінка є системою незначних правопорушень, провинностей та проступків; різновидом девіантної (поведінка, яка відхиляється від норми) та може бути обумовлена як педагогічною занедбаністю, невихованістю, так і психічними аномаліями: неадекватністю реакцій, ригідністю, негнучкістю поведінки, схильністю до афективних реакцій. Вчений вбачає форми прояву делінквентної поведінки в прогулах, бійках з однолітками, дрібному хуліганстві, шантажі, демонстративній поведінці в суспільних місцях [6].

За позицією О. Ушатікова, делінквентна поведінка включає проступки, дрібні провинності, які в окремих проявах не підлягають кримінальній відповідальності. Зазначена поведінка проявляється у формі прогулів шкільних занять, проведення дозвілля з асоціальними компаніями, хуліганстві, знущанні над слабшими, вимаганні грошей і т.д. [8].

І. Рудакова, О. Ситніков, Н. Фальчевська характеризують делінквентну поведінку як асоціальні проступки дітей та підлітків, що вирізняються стереотипними діями з боку останніх, які порушують правові норми, але не передбачають кримінальної

відповідальності через їх обмежену суспільну небезпеку. Вчені виділяють дві форми самовизначення зазначеної категорії підлітків: 1) агресивно-насильницька – образи, побої, садистичні дії, що спрямовані на завдання шкоди особистості; 2) корисна – дрібні крадіжки, угони транспорту та вимагання, пов'язані з прагненням отримати матеріальну винагороду [8].

Інший спосіб розуміння делінквентної поведінки підлітків спостерігається у поглядах В. Васильєва та Є. Кондрата. Так, Є. Кондрат розуміє делінквентну поведінку як дії, що суперечать правовим нормам і підлягають в усіх випадках кримінальній відповідальності за умови досягнення зростаючою особистістю 14 – річного віку [8].

В. Васильєв вважає делінквентами осіб, які здійснили злочин у віці 16 – 18 років. Делінквентність, на думку вченого, є способом пристосування до соціальної дійсності, яка задовольняє потребу підростаючої особистості в самоповазі та автономії. Формою її прояву зазвичай є дрібні крадіжки, акти вандалізму та насильство над слабшими [4].

На думку Л. Шнейдер, підлітків з відхиленнями в поведінці характеризують наступні прояви: прогули шкільних занять, втечі з дому, порушення правил поведінки в громадських місцях, зловживання алкоголем та наркотиками, хуліганство, приниження гідності слабших, крадіжки, демонстративний одяг і зачіски та нанесення тяжких тілесних ушкоджень, що спрямовані на завдання шкоди оточуючим [6].

І. Павлов розглядає поведінку, що відхиляється від норми (асоціальну, девіантну), як таку, в якій стійко проявляються відхилення від соціальних норм, включаючи відхилення корисної, агресивної орієнтації та соціально-пасивного типу. До соціальних відхилень корисної спрямованості належать правопорушення та проступки, пов'язані з прагненням до матеріального збагачення (крадіжки, спекуляція). Соціальні відхилення агресивної орієнтації проявляються в діях, що спрямовані на завдання шкоди особистості (хуліганство, побої, згвалтування, вбивства). Відхилення соціально-пасивного типу вирізняються прагненням відійти від активного суспільного життя, ухиленням від громадянських обов'язків та небажанням вирішувати особисті проблеми (бродяжництво, зловживання алкоголем і наркотиками, крайня форма прояву соціально-пасивної позиції – суїцид). На думку вченого, делінквентність проявляється в дрібних проступках, порушенні норм моралі та правил поведінки в суспільних місцях [8].

Д. Фельдштейн виділяє п'ять груп підлітків, поведінка яких відхиляється від норми. Першій притаманний стійкий комплекс суспільно-негативних, аморальних та примітивних потреб. У підлітків цієї групи спостерігається викривлення уявлень про дружбу, сміливість, відсутнє почуття сорому. Вони також цинічні, грубі, агресивні, нестримані, егоїстичні. Друга група відрізняється індивідуалізмом та домінуванням над слабшими. Їх характеризує імпульсивність, нестійкість, різка зміна настроїв, хитрість, недовіра до людей. Третя вирізняється хитрістю, брехливістю, пристосовницьким способом життя, апатією до суспільно важливих подій. Четверту групу складають підлітки зі слабо деформованими потребами. Їм притаманна легка нав'юваність, емоційна нестійкість, невпевненість у собі. До п'ятої належать підлітки, які випадково стали на шлях правопорушень. Вони трудолюбиві, але через недостатність волевих зусиль часто піддаються впливу мікросередовища. На думку вченого, зазначені групи характеризуються споживацьким ставленням до життя, безвідповідальністю, афективними проявами в поведінці, агресивністю та бездіяльністю [15].

Зауважимо, що значна частина відомих українських вчених розглядає делінквентну поведінку як протиправну, що проявляється здійсненням дрібних порушень, які в окремих випадках підлягають кримінальній відповідальності. Так, В. Татенко та Т. Титаренко вважають, що поведінка, яка відхиляється від норми (делінквентна), характеризується протиправними діями, що нерідко вирізняються суттєвою агресивністю: дрібними крадіжками, порушенням громадського спокою, завданям моральної шкоди оточуючим, хуліганством, бійками, азартними іграми, зловживанням спиртних напоїв і т.д. [13].

Схожий погляд на означувану проблему спостерігаємо у працях М. Бабій. Дослідниця стверджує, що делінквентна поведінка підлітків нерідко містить в собі ознаки агресивності. Скоюючи протиправні дії, «важкий підліток», як вважає вчена, може жорстоко знущатися над своєю жертвою, принижувати її людську гідність, прагне домінувати над іншими, брутально реагує на зауваження старших та однолітків. Причиною агресивних проявів підлітків з делінквентною поведінкою, за позицією дослідниці, є низький рівень їх соціальної адаптації та базових умінь самоконтролю, несформованість на достатньому рівні стереотипів емоційного реагування, а також підвищений рівень тривожності [1].

На думку Н. Максимової, делінквентна поведінка підлітків проявляється здійсненням дрібних правопорушень, які в край-

ніх випадках підлягають кримінальній відповідальності. Вчена акцентує увагу на зовнішніх формах самовизначення проблемних підлітків: безвідповідальне ставлення до навчання, конфлікти з однолітками та педагогами, ігнорування вимог дорослих, прогули шкільних занять, а в деяких випадках здійснення більш серйозних проступків – втечі з дому, крадіжки, хуліганство, зловживання алкоголем та наркотиками [9].

За позицією Д. Бойко, делінквентна поведінка проявляється в крадіжках, знущаннях над «хорошими» учнями, актах вандалізму, знищеннях майнової власності. Вчений зазначає, що важливою особливістю цієї поведінки є її безглуздість, нецілеспрямованість, відсутність плану, мотивації та обдумування [1].

В. Оржеховська розглядає делінквентну поведінку як психологічний нахил до правопорушень, що полягає в протиріччі норм і оцінок поведінки в найближчому оточенні зростаючої особистості, заниженій самооцінці, вживанні нею алкоголю та наркотиків. Формами самовизначення таких підлітків є крадіжки дефіцитних товарів, мотоциклів, велосипедів, машин, акти невинуватого жорстокості та вандалізму, крадіжки особистого й шкільного майна, бійки, побої, паління, а також приниження гідності іншої людини [10].

Згідно з А. Міллером, делінквентна поведінка проявляється у зловживанні спиртними напоями, палінні, бродяжництві, вульгарному жаргоні, ранніх статевих зв'язках, азартних іграх, надмірному наслідуванні модних тенденцій і т.д. На думку вченого, процес самовизначення особистості періоду дорослішання відбувається за рахунок участі в організації бійок, завданні шкоди оточуючим, жорстоких знущань над тваринами, вживання нецензурних слів, відбирання кишенькових грошей у слабших [6].

А. Бандурка вважає, що підлітки з делінквентною поведінкою самовизначаються в агресивних діях, демонстративній непокорі, руйнівних діях, що можуть включати антисуспільні й протиправні вчинки, такі як прогули шкільних занять, бродяжництво, підпали, хуліганство, крадіжки [2].

На думку В. Маценка, делінквентна поведінка підлітків виявляється в їх зростаючому потязі до асоціальних форм проведення дозвілля, а саме: палінні, дрібних крадіжках, вимаганні грошей, вживанні алкоголю та наркотиків [2].

На думку сучасного дослідника В. Мороза, делінквентність особистості періоду дорослішання (асоціальні дії підлітків у віці до 14 років) проявляється в прогулах шкільних занять, жебрацтві, вживанні алкогольних, наркотичних речовин, крадіжках,



розбоях, актах вандалізму, які останнім часом набувають загрозливих розмахів та потребують негайних і ефективних профілактичних заходів [2].

О. Тарновська у своїх працях також розглядає делінквентну поведінку як ланцюг вчинків, провин, дрібних правопорушень, які не підлягають кримінальному покаранню. Вчена відмічає, що делінквентність починається зі шкільних прогулів, недисциплінованості, небажання вчитися, брехні, схильності до дрібних крадіжок, бійок, задирикуватості, негативізму, втеч з дому та приєднання до асоціальних груп однолітків [10].

Подібною точки зору дотримується Р. Благута, який розглядає делінквентну поведінку як незначні правопорушення і проступки, які не досягають тяжкості злочину (криміналу), що карається в судовому порядку. За позицією вченого, делінквентність зазвичай починається з шкільних прогулів, залучення до асоціальної групи однолітків, демонстративної поведінки в громадських місцях, дрібного хуліганства, знущання над молодшими і слабшими, відбирання у них кишенькових грошей (на сленгу проблемних підлітків це означає «трясти гроші»), угонів велосипедів і мотоциклів, рідше зустрічається дрібне шахрайство та незначні протизаконні спекулятивні операції, домашні крадіжки грошей. Всі ці дії ще не мають характеру серйозних злочинів [10].

**Висновки.** Отже, розглянуті нами погляди зарубіжних та вітчизняних вчених стосовно делінквентної поведінки підлітків дозволили констатувати наступне: значна частина психологів, вивчаючи окремі аспекти цієї проблеми, не завжди чітко інтерпретує сутність вказаного поняття. Так, одні дослідники схиляються до думки, що делінквентна поведінка є різновидом девіантної й презентується ними як сукупність протиправних вчинків та злочинів, які не відповідають формально зафіксованим соціальним та юридичним нормам, інші – розглядають її як повторювані асоціальні проступки, що порушують правові норми та в окремих випадках підлягають кримінальній відповідальності. Підсумовуючи вищезазначене, підкреслимо, що делінквентна (відхильна) поведінка підлітків супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, зокрема знеціненням моральних норм і цінностей (відсутністю морального контролю за власними діями та вчинками), асоціальними та аморальними поглядами на життя (орієнтацією на задоволення егоїстичних бажань і прагнень), обранням неадекватних способів взаємодії з оточуючими (агресивністю, конфліктністю, ворожістю у міжособистісних взаєминах), що зумовлює здійснення

ними низки протиправних дій – крадіжок, актів вандалізму, бі-йок, зловживання спиртними напоями, які порушують соціальні і правові норми, а також становлять загрозу для суспільного порядку і благополуччя оточуючих.

### **Список використаних джерел**

1. Бабій М. Аналіз причин агресивних дій засуджених підлітків / М. Бабій // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць І-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. 8. – Вип.3. – С. 120 – 126.
2. Бандурка А. М. и др. Юридическая психология: учебник / А.М. Бандурка – Х.: Изд-во Нац. У-та внутр. дел, 2001. – 640 с.
3. Бартол К. Психология криминального поведения / К Бартол; пер. с англ. – 7 – е межд. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2004. – 352 с. (Серия «Психологическая энциклопедия»)
4. Васильев В. Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. – М., 1999. – 525 с.
5. Дольто Ф. На стороне подростка: пер. с франц / Ф. Дольто. – СПб.: Изд-во «Петербург»; М.: «Аграф», 1997. – 280 с.
6. Еникеев М. И. Основы общей и юридической психологии: учебн. для вузов / М.И. Еникеев. – М.: Юрист, 1996. – 631 с.
7. Змановская Е. В. Девиантология: учебн. пособие / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
8. Кудрявцев В.Н. Социальные отклонения / В.Н. Кудрявцев. – М., 1989. – 356 с.
9. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками: метод. рекомендации / Н.Ю. Максимова; АПН Украины: Институт психологии. – К., 1997. – 136 с.
10. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навч. – метод. посіб / В.М. Оржеховська. – К., 1996. – 352 с.
11. Психологічна енциклопедія / [упоряд. О. М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
12. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
13. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (психолого-педагогический аспект): пособ. для учителя / [под ред. В. А. Татенко, Т. М. Титаренко]. – К.: Радянська школа, 1989. – 128 с.
14. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер; пер. с англ. О.В. Баженовой, Г. Г. Гаузе; [ общ. ред. А. С. Спиваковской]. – М.: Прогресс, 1987. – 432 с.

15. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: избр. психол. труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 368 с.

In the article the study of features of delinquent behavior of teenager's personality is carried out, the views of foreign and domestic researchers to the problem of social rejections of teenagers are analysed. Some researchers follow the conception that delinquent behaviour is a kind of deviant behaviour and is presented as a totality of illegal actions and crimes that don't correspond to the formal social and legal standard. Other researchers consider the delinquent behaviour as repeated asocial delinquencies that violate the legal norms and in some cases are subjected to criminal responsibility. The teenagers' delinquent behavior is established to be accompanied with various manifestations of social disadaptation, and it causes performing illegal actions – thefts, vandal actions, fights, misusing of alcohol, that break social and legal norms and make a threat for the public order and well-being of people.

**Keywords:** deviations display, delinquent behavior of teenagers, social deviations.

*Отримано: 21.01.2013 р.*

**УДК 316.6**

*Н.М.Макаренко, О.О.Андрійченко, М.В.Торяник*

## **Подолання комунікативних бар'єрів у спілкуванні з носіями мови**

У статті йдеться про дослідження проблеми комунікативних бар'єрів у спілкуванні українських студентів з носіями іноземної (англійської) мови та шляхи зниження цих бар'єрів: причини їх виникнення, шляхи подолання. Аналіз теоретичних досліджень з проблеми представлено у вигляді класифікацій, які надають інформацію, опис комунікативних бар'єрів. На основі науково-теоретичних досліджень проблеми зарубіжними та вітчизняними авторами представлено емпіричне вивчення процесу аудіювання, розроблено індивідуальні профілі слухачів іноземної мови. Детальний аналіз труднощів сприймання іноземної мови, практичні рекомендації щодо додання бар'єрів можуть значно вплинути на розуміння іноземної мови, покращити комунікацію.

**Ключові слова:** комунікація, міжкультурна комунікація, бар'єри, тезаурус, носії мови.

В статье речь идет об исследовании проблемы коммуникативных барьеров в общении украинских студентов с носителями иностранного (английского) языка и путях снижения этих барьеров: причинах их возникновения, путях преодоления. Анализ теоретических исследований проблемы представлен в виде классификаций, которые предоставляют информацию, описание коммуникативных барьеров. На основе научно-теоретических исследований проблемы зарубежными и отечественными авторами представлено эмпирическое изучение процесса аудирования, разработаны индивидуальные профили слушателей иностранного языка. Детальный анализ трудностей восприятия иностранного языка, практические рекомендации касательно преодоления барьеров могут значительно повлиять на понимания иностранного языка, улучшить коммуникацию.

**Ключевые слова:** коммуникация, межкультурная коммуникация, барьеры, тезаурус, носители языка.

Життя кожної людини – це безперервна міжособистісна взаємодія. Ця взаємодія може відбуватися представниками різних соціальних груп, у різних країнах, різними мовами. Виникнення міжкультурної комунікації зумовлене потребами суспільства. Особливої актуальності навички в цій сфері набули в кінці ХХ – на початку ХХІ століття, у період бурхливого розвитку міжнародної взаємодії.

Спілкування є складним процесом, пов'язаним з дією різноманітних перешкод, серед яких виокремлюють труднощі, деформації та бар'єри. Психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації, називаються комунікативними бар'єрами. Появу бар'єрів та шляхи їх зниження досліджували К.Вердербер, Д.Джонсон [3;4]. Проблема спілкування та комунікативної компетентності досліджувалася як вітчизняними, так і зарубіжними психологами: Г.Андреевою, О.Бодальовим, Є.Льїним, О.Касаткіною, О.Леонтьєвим, Р.Немовим тощо [5;8]. В українській психології вагомий внесок у дослідження проблеми спілкування, комунікації зробили Г.Костюк, С.Максименко, В.Семиченко, Н.Чепелева та інші.

М.Боришевський, В.Кан-Калік, Я.Коломинський, С.Максименко, Л.Орбан-Лембрик, Н.Чепелева розкривають різні сторони професійно-педагогічного спілкування; положення про роль спілкування в розвитку вищих психічних функцій, зв'язок спілкування та спільної діяльності, навчання й виховання розкривають М.Боришевський, Л.Виготський, М.Жинкін, В.Кан-Калік, О.Леонтьєв, Б.Ломов, І.Синиця, Н.Чепелева; на проблеми ефективності сучасних педагогічних технологій щодо долавання перешкод у спілкуванні вказували І.Бех, М.Боришевський, В.Москалець, Ю.Уварова, Т.Щербан та інші [6].

Та, попри це, питання зниження бар'єрів при оволодінні іноземними мовами з метою розвитку комунікативної компетентності студентів (зокрема, аудіювання) розв'язане, на наш погляд, недостатньо. Навчання на факультеті іноземних мов, вивчення англійської та німецької мов дало можливість на власному досвіді переконатися: наявність комунікативних бар'єрів ускладнює спілкування з іноземцями – носіями мови.

Комунікативні бар'єри – це явища деформації комунікаційного процесу, що можуть приводити до неадекватних дій того, хто отримує інформацію. М.М.Філоненко визначає типи бар'єрів, причини їх виникнення: бар'єри розуміння, бар'єри соціально-культурних розбіжностей, бар'єри відносин [7]. Б.Поршнев у своїх дослідженнях виокремлює три форми комунікативних бар'єрів, які різняться за ступенем прозорості: уникання, авторитет, нерозуміння [1]. Змістовні та формальні характеристики повідомлення, виникнення на їх основі бар'єрів досліджує Л.Орбан-Лембрик:

1. Бар'єр фонетичного взаєморозуміння. Феномен фонетичного нерозуміння з'являється в результаті використання комунікатором невиразної швидкої мови або мови з великою кількістю звуків-паразитів. Однією з основних причин виникнення означеного бар'єру (особливо при сприйманні іноземної мови) є слухання (аудіювання) як ведучий структурний компонент мовних процесів. Некоректне використання звуків (фонем) у потоці мовлення може призвести до нерозуміння та навіть помилкової інтерпретації інформації з обох сторін. Наприклад, в англійській мові, як і в українській, є випадки, у яких слова відрізняються лише однією фонемою: pen (ручка) – Ben (чоловіче ім'я Бен); cap (капелюх) – cab (таксі) тощо. У темпі вільного мовлення часто плутають означені іменники: Could you catch a cab? (Ви не могли б піймати таксі?). Could you catch a cap? (Ви не могли б піймати капелюха?).

2. Семантичний бар'єр розуміння. Він пов'язаний з тим, що учасники спілкування використовують різні значення слів. Причинами можуть бути: обмежений лексичний запас в одного зі співрозмовників; соціальні, культурні, психологічні, національні, релігійні, професійні, групові та інші відмінності; невідповідність між мовними засобами, що використовує комунікатор, і мовними ресурсами реципієнта; індивідуальні особливості реципієнта, передусім здатність оперувати мовою як засобом мислення. Під час використання іноземної мови, за визначенням Л.Є. Орбан-Лембрик «семантичний бар'єр полягає у різниці в системах значень партнерів по комунікації – тезаурусах» [1].

Тезаурус – це множина семантичних одиниць із заданою в ній семантичними відношеннями, лінгвістичний словник мови. Різноманітність значень слів та ситуативність їх використання є труднощами, з якою стикаються мовці у процесі використання іноземної мови. Семантично некоректне використання слів можна проілюструвати наступними прикладами: He is keeping a stick in his hand (Він утримує палку у руці). He holds horses at the farm (Він держить коней на фермі). Як відомо, значення дієслова «to keep» – утримувати у володінні, піклуватися, підтримувати. Дієслово ж «to hold» має інший семантичний відтінок – тримати (у руці), утримувати від падіння.

В українській мові також наявні подібні приклади. Полісемія (багатозначність) слова «ріг» сприяє тому, що інтерпретація даного слова відрізняється у різних умовах. Наприклад, селянин скоріше за все інтерпретуватиме слово «ріг» як «твердий нарост на голові тварини», а городянин в умовах щільності розташування споруд, слово «ріг» інтерпретуватиме як «кут». Причиною цього феномена є «користування партнерами однаковими словами задля позначення різних речей, розбіжності між їх тезаурусами», – зазначає Л.С.Орбан-Лембрик [1]. Отже, використовуючи іноземну мову, слід враховувати ситуативні шляхи використання слів згідно з традиціями цієї мови.

3. Стилiстичний бар'єр розуміння. Він звичайно виникає при невідповідності стилю мови того, хто говорить, ситуації спілкування, стилю мови, стану того, хто в даний момент слухає.

4. Логічний бар'єр розуміння виникає в тих випадках, коли логіка міркування комунікатора або занадто складна для розуміння слухача, або здається йому неправильною чи суперечить властивій йому манері доказів.

5. Соціально-культурний бар'єр розуміння пов'язаний з відмінностями соціального, релігійного та інших характеру.

Авторка також визначила наявність внутрішніх та зовнішніх перешкод слухання [2].

Не можна залишити поза увагою той факт, що у наш час з'явився новий науковий напрям, який отримав назву «соціальна психологія утрудненого спілкування», сформувався у процесі взаємодії філософії, соціології, психології, етнографії, культурології, психотерапії. У широкому контексті ця галузь досліджує труднощі, збої, бар'єри, конфлікти тощо. Йдеться про всі види і форми спілкування, які породжують деструктивні зміни в поведінці партнерів, переривання контактів і припинення спілкування, зниження рівня усвідомлення труднощів у спілкуванні,

послаблення намагань самостійно долати їх. Параметрами аналізу є ступінь, глибина, інтенсивність вираження труднощів. Утрудненому спілкуванню притаманні неперервні контакти між партнерами; певний ступінь усвідомлення учасниками взаємодії наявних труднощів; пошук причин, що зумовлюють ускладнення спілкування; намагання самостійно подолати соціально-перцептивні, комунікативні та інтерактивні труднощі. Складно у межах однієї статті визначити всі наукові надбання з даної проблеми. Але потреба шукати шляхи зниження, долання комунікативних бар'єрів у спілкуванні з іноземцями – носіями мови в умовах спільної діяльності є надзвичайно **актуальною** для студентів факультету іноземної мови. Тому **метою** дослідження вважаємо визначення основних бар'єрів у спілкуванні з «native speakers», причин їх виникнення та шляхів подолання.

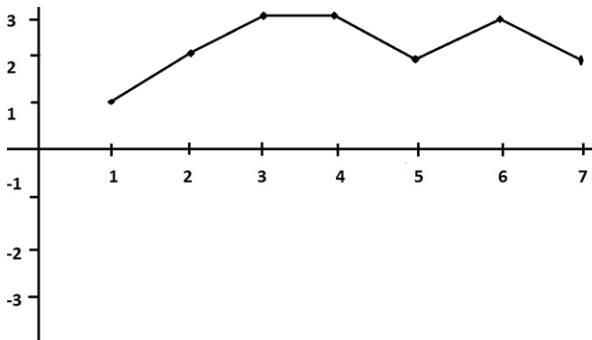
Для реалізації цієї мети нами було проведено дослідження, яке складалося з двох етапів: діагностичного по визначенню перешкод у спілкуванні як для носіїв української, так і для носіїв англійської мови; узагальнююче-пошукового для визначення шляхів подолання бар'єрів спілкування. Загальна вибірка – 31 учасник: 26 студентів факультету іноземної мови третього року навчання Криворізького педагогічного інституту та 5 учасників міжнародної програми «Camp Lead» – американських волонтерів.

Слід зазначити, що всі досліджувані студенти мають досвід міжкультурної комунікації, спілкування з іноземцями під час запрошення останніх на лекції до Криворізького педагогічного інституту. Сім студентів відвідали Америку у рамках програми «Work & travel». Щодо носіїв англійської мови, то у Кривому Розі вже 4 роки поспіль діє програма, спрямована на зближення української та американської молоді. Програма сприяє обміну міжкультурним досвідом, поглибленню знань з англійської мови, налагодженню міжнародних контактів. Кожний учасник цієї програми отримує сертифікат – «Certificate of Successful Completion of 50 hours of Intensive English Instruction in Speaking, Listening, Reading and Writing covering topics of Leadership and Personal Goals for the 21<sup>st</sup> century». П'ятеро американських волонтерів – учасників цієї програми – брали участь у нашому дослідженні.

У ході дослідження використовувалася методика «Аудіювання мови. Побудова індивідуального профілю слухача», за результатами якої розроблено профілі слухачів мови. Опитування проводилося з 7 питань (Do you prescind easily while listening? Do you pretend to listen attentively? Do you often interrupt your interlocutor? Is the speech is clear for you? тощо)



Як відомо, аудіювання – провідне серед інших мовних видів, воно включає у себе не тільки слухання, але й розуміння мови. У ході досліджень доведено, що саме при аудіюванні втрачається до 80% інформації, виникає найбільша кількість фонетичних, семантичних, стилістичних та логічних бар'єрів. Під час діагностики досліджуваним потрібно було відповісти на питання що стосувалися різноманітних аспектів аудіювання (номери питань відкладено на осі абсцис) та графічно позначити індивідуальні особливості аудіювання на осі ординат (у верхній частині – найбільш характерний прояв; у нижній – найменш). Результати відповідей, представлені наочно, аналізувалися. Зокрема, на мал. 1 визначено типовий профіль носія української мови.



*Мал.1. Профіль слухача студентки Олени Д.*

Як видно з профілю, основні труднощі, що виникають в українців, сприяють, у першу чергу, появі фонетичних бар'єрів. Так, процес аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого людина завдяки механізму внутрішнього промовляння перетворює звукові (а якщо вона спостерігає за співрозмовником, то й зорові) образи в артикуляційні. Від того, наскільки точною буде «внутрішня імітація», залежить і майбутнє розуміння. Висока (+3) позитивна оцінка потреби у повільній мові співрозмовника-іноземця на профілі, свідчить про ускладнення при вичлененні в його мові окремих лексико-граматичних ланок (фраз, синтагм, словосполучень, слів) і розуміння смислу кожної з них. Причиною проблем також можна назвати внутрішні перешкоди, які виникли у Олени Д. (роздуми про сторонне під час спілкування) та зовнішні (сторонні подразники в аудиторії).

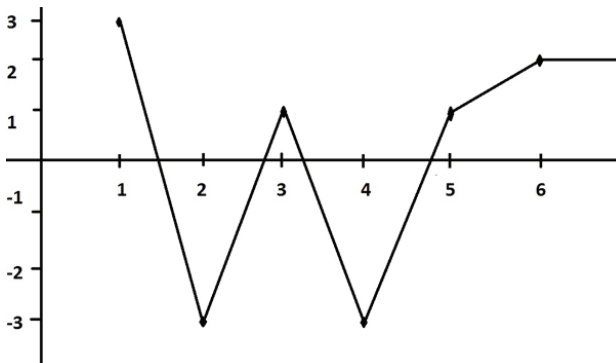
Крім того, аналізуючи профілі студентів та опитування, можна виділити проблеми з розподіленням, концентрацією уваги під час спілкування, нетерплячістю, емоційною нестійкістю, нездат-

ністю активізувати оперативну пам'ять. Доведено, один з найважливіших механізмів аудіювання — механізм оперативної пам'яті, який утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення впродовж часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Чим краще розвинена оперативна пам'ять, тим більший обсяг одиниці сприймання. Якщо ж інформація сприймається великими блоками, то на її опрацювання витрачається менше часу, і процес аудіювання стає успішнішим.

Оброблена інформація щодо аудіювання іноземної (англійської) мови, отримана у ході діагностики та бесід з досліджуваними, дозволяє визначити основні причини нерозуміння іноземної мови студентами-українцями: відволікання під час розмови; слухання заради прояву ввічливості, а не з метою розуміння, спроба запам'ятовувати та перекладати окремі слова, а не всю інформацію під час спілкування, недостатній запас іноземної лексики. Стилiстичними бар'єрами є швидкий темп мовлення іноземців, надзвичайна емоційність, не зовсім звичний акцент (вимова слів не така, як у класичному варіанті мови і тому сприймається важко), наявність великої кількості скорочень, сленгу.

На наш погляд, важливо зазначити, що майже ніхто зі студентів не назвав серед труднощів індивідуальні бар'єри, такі як сором'язливість, нерішучість, небажання йти на контакт. Це говорить про те, що студенти комунікабельні і відкриті до спілкування.

Профіль слухача – американки Ребекки Шефел – представлений на мал. 2, відрізняється за деякими параметрами:



**Мал.2. Профіль слухача Ребекки Шефел (Rebecca Sheffel).**

Даний профіль носія мови свідчить про те, що досліджувана більш уважна під час спілкування. Слухачці Ребеці Ш. притаманна потреба переривати співрозмовника з метою уточнення значення

слів (зниження семантичного бар'єра), шукати відповідь у процесі звучання інформації співрозмовника. Американці у додатковій бесіді зазначили, що вони у спілкуванні з українцями дуже часто звертаються до невербальних засобів самовираження; як правило, запам'ятовують ключові моменти з розповіді співрозмовника.

Порівнюючи профілі, можна зауважити: для носіїв української мови бар'єри у спілкуванні більш виражені, ніж у носіїв англійської мови.

У бесіді з іноземцями, ми отримали додаткову інформацію, яка не була передбачена нашим опитувальником. Так, наприклад, якщо їм важко щось пояснити українцю, вони намагаються долати семантичний бар'єр, розширяти значення слова – підбирати синоніми, або фрази, які є більш зрозумілими та знайомими. Наприклад: фразу «Can I offer you a drink?» (Я можу запропонувати вам щось випити?) замінюють на більш зрозумілу «Do you want to drink?» (Ви хочете пити?).

Також американцям іноді важко сприймати англійську мову українських мовців тому, що українці поєднують у фразах та реченнях слова, які не можуть вживатися разом, звучать неприродно, або не несуть у собі смислового змісту. Наприклад: «I locate in street Kirova» – «I live in Kirova street» – «Я живу на вул. Кірова». У першому реченні слова вжиті не відповідно до ситуації та у помилковому порядку («по-українськи»).

Деякі учасники програми «Camp Lead» мають дотримуватися обов'язкової умови – оволодіти основами української та російської мов. Отже, вони можуть спілкуватися не лише на своїй рідній мові, а й звертатися до нашої. В цьому вони також мають труднощі. Так, наприклад, їм важко виражати свої думки українською мовою, будувати речення, хоч вони і пам'ятають переклад усіх слів. Наприклад: «Я пити каву з мій друг вранці». На відміну від української мови, в англійській мові немає закінчень слів, що позначають відмінок, час тощо, тому носіям англійської важко застосовувати слова навіть при умові їх знання.

Нами було визначено основні бар'єри, які виникають у спілкуванні з носіями мови. Це, здебільшого, бар'єр фонетичного взаєморозуміння, семантичний, стилістичний бар'єри.

На другому етапі дослідження разом з волонтерами ми визначили шляхи удосконалення комунікації з носіями мови, форми та методи зниження бар'єрів спілкування.

1. Задля подолання фонетичного бар'єру необхідне постійне аудіювання – перегляд фільмів, прослуховування аудіокниг тощо. Слід також звернути увагу на ускладнення аудіювання –

поступово переходити від адаптованих аудіокниг, у яких диктор навмисне говорить повільно й чітко до перегляду фільмів, що містять оригінальну інтонацію та темп говоріння носіїв мови.

Тривале прослуховування різноманітних звукових сполучень формує вміння диференціювати їх між собою, розпізнавати, співвідносити з ним об'єкти та явища світу. Кінцева мета прослуховування – це розуміння мови навіть в умовах, коли вона звучить нечітко, коли з'являються незрозумілі, незнайомі сполучення.

Через складну систему англійської мови слід завжди покладатися на транскрипцію у словнику, навіть якщо правильний варіант вимови незнайомого слова є очевидним. Також важлива для аудіювання власна позиція слухача, його налаштованість на успіх, зацікавленість процесом, увага, вміння зосередитися саме на мові, а не на власних проблемах, думках (на що, як правило скаржаться досліджувані).

2. Задля подолання семантичного бар'єра слід вивчити ситуативні варіанти вживання слів, особливо багатозначних, також варто ознайомитися з особливостями вжиття слів в різних стилях мовлення (ділова англійська, розмовна тощо). Ефективним способом навчитися вживати необхідні у даній ситуації слова, а також ставити їх у коректний порядок є читання книг в оригіналі та заучування сталих виразів. Саме твори художньої літератури зможуть надати приклади правильного вжитку слів, а також змусять читача мислити й говорити більше «по-англійськи». Сталі вирази можуть не мати дослівних аналогів в українській мові, адже вони є продуктом саме ментальності носіїв англійської мови, тому їх краще запам'ятати.

3. Подолання соціально-культурного бар'єра може відбутися лише за наявності знань не тільки мови, а й культурних особливостей нації, звичаїв та норм у вербальній та, особливо, у невербальній комунікації.

4. Доведено, що значну роль в успішності роботи, спрямованої на покращення та розвиток аудіювання, відіграє провідний канал сприйняття інформації. Як відомо, аудіальний, зоровий, кінетичний та змішаний канали сприйняття тісно взаємодіють між собою, але кожному притаманний свій канал. Візуалам бажано при сприйманні мови мати надрукований варіант повідомлення перед очима. Ті, хто краще сприймає матеріал, слухаючи інформацію та знаходячи потрібні відповіді в аудіоповідомленнях, здебільшого без зображень, символів, та інших допоміжних стратегій, за провідний канал мають аудіальний або слуховий. Для них, як можна спостерігати, аудіювання не є найскладнішим видом іншомовної діяльності. При вивченні мови можна

широко використовувати кінестетичні навички, тобто робити записи, викликати асоціації.

Означені рекомендації щодо зниження комунікативних бар'єрів плануємо упровадити під час активної педагогічної практики у закладах освіти та у процесі саморозвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування /Л.Орбан-Лембрик – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі // Соціальна психологія. – К., 2008. – № 4 (30).
3. Вердербер К. Психология общения: учебное пособие / К.Вердербер, В.Вердербер. – «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», 2003. – 320 с.
4. Джонсон Д. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування /Д.Джонсон, В.Девид; Пер. з англ. – К., 2003. – 288 с.
5. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений // Е.П.Ильин. – Изд.: Питер, 2009. – 576 с.
6. Кайдалова Л.Г. Психологія спілкування: навчальний посібник //Л.Г.Кайдалова, Л.В.Пляка. – Х.: НФаУ, 2011. – 132 с.
7. Філоненко М. Психологія спілкування: Навчальний посібник //М.Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2008 – 224 с.
8. Касаткіна О.В. Кореакційні елементи подолання порушень спілкування на заняттях англійської мови / О.В. Касаткіна// Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка. – Острог, 2004. – Випуск 5. – С. 107-117.

This article regards the analysis of the communication barriers as a problem occurring in the intercourse between the Ukrainian students and native (English) speakers and the ways of managing with these barriers: main causes, means of overcoming. The analysis of theoretical research of this problem is represented by means of classifications which provide the information and the description of communication barriers. On the basis of foreign and native scientists' research of this problem an empirical research of listening process was presented and listeners' personal profiles were worked out. A detailed analysis of the difficulties associated with a foreign language perception and practical recommendations regarding the overcoming of the communication barriers can significantly influence the understanding of a foreign language and improve the communication process.

**Keywords:** communication, intercultural communication, barriers, thesaurus, native speakers.

*Отримано: 11.01.2013 р.*

## ПРОБЛЕМА СКЛАДОВИХ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Розглядаються теоретичні аспекти соціальної ідентичності як необхідної умови успішної соціалізації особистості, погляди вчених на особливості та складові соціальної ідентичності в різних напрямках психологічної науки. Уточнюються теоретичні засади проблеми соціальної ідентичності в зарубіжній та вітчизняній психології. Подається теорія національної ідентичності, що розглядається у межах двох базових підходів: примордіалізму і модернізму. Автором визначаються стадії розгортання соціальної ідентичності згідно з вченням Гегеля про стадії переходу з буття в поняття та особливості різних рівней ідентичності на цих стадіях: етнічної, національної, цивілізаційної ідентичностей.

**Ключові слова:** ідентифікація, соціальна ідентичність, ідентичність, соціалізація, національна ідентичність, етнічна ідентичність.

Рассматриваются теоретические аспекты социальной идентичности как необходимого условия успешной социализации личности, взгляды ученых на особенности и составляющие социальной идентичности в разных направлениях психологической науки. Уточняются теоретические основы проблемы социальной идентичности в зарубежной и отечественной психологии. Предлагается теория национальной идентичности, которая рассматривается в пределах двух базовых подходов: примордиализма и модернизма. Автором определяются стадии развертывания социальной идентичности в соответствии с учением Гегеля о стадиях перехода из бытия в понятие и особенности разных уровней идентичности на этих стадиях: этнической, национальной, цивилизационной идентичностей.

**Ключевые слова:** идентификация, социальная идентичность, идентичность, социализация, национальная идентичность, этническая идентичность.

**Постановка завдання та актуальність проблеми.** Сучасна суспільно-історична формація має такі характерні особливості:

1. Сучасний історичний період – не просто нове століття чи нове тисячоліття, це якісно новий етап планетарної еволюції, етап становлення глобальної цивілізації.

2. Домінантою майбутнього, що настає, є інтеграція усіх сторін людської діяльності, що усе більш зримо проявляють себе як аспекти єдиного процесу революційних змін.

3. Якісно новий стан сучасного світу ставить людство перед необхідністю активної та усвідомленої співучасті в формуванні нової планетарної цивілізації.

4. Процеси, що відбуваються, ставлять людину ключовою фігурою нового століття. Збереження специфіки та унікальності всього того, що було накопичено людством в ході своєї довгої історії, – запорука виживання загальнолюдських цінностей у світі, що постійно змінюється.

5. Людство знаходиться в інтенсивному процесі глобалізації та трансформації соціально-політичних структур, а також техносфери, яка активно впливає на систему «людина – оточуюче середовище».

Чому ж власне події кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. знаменують початок нового етапу процесу, який отримав назву «глобалізація»? Саме в кінці ХХ ст. взаємозалежність людей, держав і цивілізацій набула глобального характеру. Про це свідчить формування планетарного інформаційного простору, світового ринку капіталів, товарів та робочої сили. Глобального характеру набув вплив на природне середовище. Глобальними стали проблеми міжетнічного та міжконфесійного конфліктів. Глобальними стали проблеми безпеки. При цьому мають місце не тільки кількісні зміни вказаних процесів і проблем, але й глибокі якісні зрушення, пов'язані з невідворотним характером дії глобалізації на соціум та екосистему в планетарному масштабі. Традиційна парадигма розвитку з її пріоритетами особистої користі, суперництва і боротьби привела до цивілізаційної кризи. Глобалізація ставить питання про нову парадигму цивілізаційного розвитку, ідею якої розвивав ще В.І.Вернадський. Пріоритетами цієї парадигми мають стати інтереси не особисті, а суспільні, не суперництво, а співробітництво, не боротьба, а взаємодопомога. Реалізація концепції «ноосфери» – зміна відносин між людиною та природою неможлива без зміни взаємин між людьми [1].

Вищезазначені сучасні соціальні трансформації обумовлюють фрагментарність соціальної дійсності і життя конкретної людини. Невизначеність людського буття є характерною рисою сьогодення. В нестабільному динамічному світі, перенасиченому інформацією, ідентичності стають рухливими, нестійкими, мнотинними, залежними від соціокультурного контексту.

Проблема соціальної ідентичності є смисловим ядром, яке визначає стратегію модернізації молодого української державності в умовах третього тисячоріччя, що динамічно змінюються. Багато в чому це пов'язано з крахом світоглядних моделей попереднього історичного етапу, матеріальними бідами, що переживаються значною частиною українського суспільства і, ймовірно, новими внутрішньо- та зовнішньоекономічними реаліями, що виникли після руйнування Радянського Союзу.



**Аналіз останніх досліджень.** Соціальна ідентичність досліджувалась в декількох напрямках: психоаналітичному (З.Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фромм, Т. Адорно, Дж. Доллард, Л. Берковитц, Петер дю Приз тощо), біхевіористському (М. Шериф, Д. Кемпбелл тощо), когнітивістському (Г. Теджфел, Дж. Тернер), символічному інтеракціонізмі (Дж. Г. Мід, К. Лібкінд, Р. Дженкінс), діяльнісному (В. Агеєв, А. Толмасова, Г. Андреева тощо).

Різні аспекти національної ідентичності вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: В. Андрущенко, Дж. Амстронг, А. Бичко, Ю. Бромлей, М. Боришевський, Е. Вільсон, М. Головатий, Л. Дробіжева, Г. Касьянов, В. Лісовий, Д. Міллер, І.Надольний, Ю.Римаренко, Г. Солдатова, П. Ситнік, О.Шморгун.

У сучасних гуманітарних і соціально-політичних науках існують серйозні відмінності у визначенні понять: «етнос», «народ», «нація» завдяки тому, що теорія національної ідентичності розвивається у межах двох базових підходів: примордіалізму і модернізму. Прихильники примордіалізму (Е.Сміт, Г.Нільсен, Ю.Бромлей, Л.Гумільов, Я.Дашкевич) вважають, що етнос і нація існували з давніх-давен і є своєрідним історико-біологічним феноменом. Теоретики модернізму відкидають ідеї класичної філософії й відстоюють ідеї плюралності моделювання світу та відкритості його як системи. У наукових теоріях модернізм представлено конструктивізмом та інструменталізмом. За конструктивізмом (Е.Гелнер, Б.Андерсон), етноси і нації є історичними спільнотами, які виникають на певному етапі розвитку людства на засадах не стільки спільного походження, скільки спільної культури і які так само зникають на певному етапі. Етнос є результатом соціального конструювання, а нація – продуктом політики націоналізму (Е.Гелнер). За Б.Андерсоном, нація є обмеженою і суверенною, «уявною спільнотою». В інструменталізмі етнічність розглядається як інструмент досягнення людьми певних цілей, цілеспрямована діяльність етнічних еліт у боротьбі за владу і привілеї (елітарний інструменталізм) або усунення економічної нерівності членів різних етнічних груп (економічний інструменталізм). Крім того, існує наукова традиція поділу націй і націоналізму на східні і західні; етнічні і політичні; історичні і неісторичні; державні і недержавні.

Наукові діячі примордіалізму трактують національну ідентичність як культурну та державну спільноту, яка поділяється членами групи, що склалась історично на основі сукупності об'єктивних характеристик, до яких відносять загальну територію проживання, мову, релігію тощо. У межах цієї

методології національна ідентичність розуміється як незмінна тотожність, що існувала з давніх часів, та отримувалася людьми тоно раз і назавжди. Як було зазначено вище, ці особливості при- таманні саме етнічній ідентичності.

**Метою статті** є визначення теоретичних засад соціальної ідентичності та її складових: етнічної та національної ідентич- ностей в зарубіжній та вітчизняній психологічній науці.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо насамперед по- няття ідентичності. В загальному вигляді ідентичність може бути визначена як тотожність предмета самому собі. Е. Еріксон виз- начив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості. Ідентичність розглядається вченим як деяка струк- тура, яка складається з певних елементів, що переживається суб'єктивно як почуття тотожності та безперервності власної осо- бистості при сприйманні інших людей, які признають цю тотож- ність та безперервність. Це пов'язано з трьома основними рівнями людської природи: індивідуальним, особистісним і соціальним.

Згідно з вченням Гегеля, сутністю будь-якого процесу є перехід від буття в поняття [2, с. 9]. «Определенная сущность, достигшая непосредственности, есть, во-первых, существование, а как неразделенное единство сущности со своей непосредственностью – существующее или вещь. Вещь, правда, содержит рефлексию, но отрицательность рефлексии угасла прежде всего в непосредственности вещи, однако, так как осознание вещи есть по существу своему рефлексия, то непосредственность вещи снимается; вещь делается положенностью. Таким образом, вещь есть, во-первых, явление. Явление – это то, что вещь есть в себе, а не истина. Но это лишь положенное, рефлексированное в инобытие существование есть также выход за свои пределы, в свою бесконечность; миру явлений противопоставляется рефлексиро- ванный в себя, сущий в себе мир. Но являющееся бытие и суще- ственное бытие безусловно соотносены друг с другом. Таким образом, существование есть, в-третьих, существенное отношение; являющееся обнаруживает существенное, и существенное имеет бытие в своем явлении. Отношение – это еще неполное соедине- ние рефлексии в инобытие и рефлексии в себя, полное взаимо- проникновение обеих есть действительность» [2, с. 111 – 112].

Отже, саморозгортання сутності передбачає проходження трьох стадій. Згідно з гегелівським алгоритмом, процес форму- вання ідентичності може мати наступний вигляд.

Стадія існування відноситься до ідентичності, яка безпо- середньо закріплюється в людському суспільстві і не потребує

особливих зусиль і спеціальної діяльності з боку її членів. Еталоном таких спільнот виступають етноси, місце яких в процесі онтогенезу можна визначити як проміжну ланку між природно-біологічними (кровно-родинний) колективами і власно соціальними створеннями. Природна обумовленість складання етнічної ідентифікації обумовлює її стихійність, її «автоматичний», переважно несвідомий архетипічний рівень закріплення опозиції «Ми» – «Вони» в ментальності. Етнічна ідентичність підтримується всім змістом міфологічного світосприймання та інколи не потребує особливого раціонального підкріплення, коли «единство распадающейся на свои моменты жизненной целостности поддерживается только силой» [3, с. 8].

Етнічна ідентичність навіть в моменти суспільної нестабільності є найбільш стійкою і значущою для більшості людей. Для окремої людини саме етнічна група, до якої вона належить, є найважливішою для неї тим, що визначає її життєві орієнтири, що існувало до неї і буде існувати після неї. Таке сприйняття обумовлено тим, що людина не вибирає свій етнічний статус. Приналежність до етнічної групи – це те, що розуміється саме собою, те, що не підлягає рефлексії. Етнічна ідентичність формується в процесі первинної соціалізації людини, усвідомлення приналежності до певної етнічної спільноти є одним із перших проявів соціальної сутності людини. Етнічна ідентичність – це не тільки прийняття певних групових уявлень, готовність до схожого образу думок, а й етнічні почуття, що розділяються. Це також будівництво системи відносин і дій в різних етноконтактних ситуаціях. Чим більше членів етнічної групи розділяють загальну ідентичність, тим більша ймовірність сумісних дій в її захист [4, с. 661 – 662].

Як правило, етнічна ідентичність формується й існує в контексті соціального досвіду і процесу, з якими ідентифікують себе люди, або ідентифікуються іншими, як члени певної етнічної групи. Етнічна ідентичність формується за допомогою своєї спрямованості в минуле, на давнину, повернення до витоків. Члени етнічної групи об'єднані загальною культурною перспективою, тобто традицією, яка включає в себе комплекс норм, що незалежні від політичного устрою [5].

За Г.У Солдатовою, етнічна ідентичність має свої особливості.

1. Етнічність «родом з минулого». Навіть якщо це «відроджена», «нав'язана» етнічність, яка в значній мірі формується етнократичною політикою і мало зважає на «природні» чинники. Як форму ідентифікації, що є зверненою в минуле, розгля-

дає етнічність Ж.Девос. Для нього етнічна ідентичність – одна з трьох орієнтацій «образу», зокрема орієнтація на минуле.

2. Етнічність міфологічна і в цьому її мобілізуюча сила. Її гольова опора – на міф про спільну культуру, походження, історію.

3. Етнічність – залежна змінна. Вона зростає чи слабшає відповідно до зовнішніх обставин. Саме тому етнічність стає найважливішим ідеологічним інструментом в боротьбі за владу.

4. Етнічність має «подвійне дно», тобто, етнічна культура, що лежить в її основі, розподіляється на культуру для «зовнішнього» та «внутрішнього» використання, яка прихована від сторонніх. Люфт між цими двома областями етнічності підсилюється з мірою зростання міжетнічної напруженості.

5. Етнічність зв'язує і солідаризує на основі групового членства. Р. Г. Абдулатіпова визначає етнічність насамперед як «...своеобразную форму солидарности людей для выполнения каких-то социальных и культурных задач».

6. Етнічність за своєю суттю конфронтаційна. Вона є функцію відношень з іншими групами, які складаються за принципом опозиції.

7. Етнічність – категорія «емоційно-нормативна». Гідність, гордість, образи, страхи є найважливішими критеріями міжетнічного порівняння. Ці почуття спираються на глибокі емоційні зв'язки з етнічною спільнотою та моральні обов'язки по відношенню до неї, що формуються в процесі соціалізації індивіда.

Отже, етнічність, етнічна приналежність – поняття, яке в сучасній науці заміщає поняття «етнос», як певну категорію, що позначає існування окремих етнічних груп чи ідентичностей.

Завдяки своїй специфіці етнічність особливо чутлива до змін міжетнічної атмосфери і її актуалізація як форма внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії веде до зростання міжетнічної напруги та дезінтеграції поліетнічного суспільства. Це визначає центральне місце етнічності в феноменологічному полі міжетнічної напруги [4, с. 660 – 661].

Вирішальну роль у процесі етнічної ідентифікації на стадії існування, за Гегелем, відіграють об'єктивні чинники – расовий (антропологічний тип), культурний (мова), психологічний (менталітет) тощо.

Наступна стадія розгортання ідентичності – стадія явища. На цій стадії явище рефлексії породжує спеціальну мислительну діяльність, метою якої є вироблення ідеології, що систематично чинном заломлює практичну свідомість даного суспільства на користь його еліти. «Общество известным образом порождает свою иден-

тичность, и тем, что оно не утрачивает своей идентичности, оно обязано своим собственным усилиям» [3, с. 8]. Оскільки в даний період історії рамки суспільства найчастіше конгруентні кордонам держави, в якості суб'єкта (і об'єкта) ідентичності виступає нація як сукупність громадян однієї держави. Національна ідентичність, базуючись на етнічній, в той же час не виключає поліетнічності.

Національна ідентичність – самовизначення особи в національному контексті. Усвідомлення власної причетності до певної нації та її системи цінностей: мови, релігії, етичних норм, культурної спадщини тощо[6].

На відміну від етнічної, національна ідентичність спрямована на сьогодення, є динамічною, перебуває в процесі зміни, адаптації і формування. Етнос є спільнотою, що утворюється на культурно-історичних і духовно-регулятивних засадах, головним для нього є усвідомлення спільності походження та спільних інтересів. Нація є утворенням політико-правовим та соціально-економічним. Національна ідентичність спирається на свідомий вибір і залежить від усвідомлення окремою особою, етнічною групою, нацією історичних, політичних, громадянських вартостей. Основним пріоритетом в цій системі цінностей є політичний.

Національна ідентичність спирається, на відміну від етнічної, на свідомий вибір і залежність від раціональних чинників – усвідомлення суб'єктом ідентифікації (особою, етнічною групою чи нацією) історичних, громадянських, політичних цінностей, що є вторинними щодо тих цінностей, які становлять підґрунтя етнічної ідентифікації і є, як правило, незмінними.

«Идентичность нации определяется множеством регулятивных систем, которыми в определенные моменты времени руководствуются субъекты, формирующие горизонт близкого и знакомого («свое»): нравы, язык, идеи, отношения к труду, среде обитания, образ жизни и т.д. Иерархические отношения систем образуют структуру – структурированное множество систем. Возникает синхронистическая идентичность, артикулирующая «общий дух» (III Монтескье) и романтическую национальную идею как культурную форму» [7, с. 298]

Незважаючи на те, що національна ідентичність є більш надійною соціальною опорою, настанова, що в умовах модернізації і глобалізації відбудеться заміщення етнічної ідентичності національною, не підтверджується суспільною практикою. Етнос, як історично первісний феномен, і нація, як новітнє утворення, можуть співіснувати, жити одночасно.

На гегелівській стадії дійсності, відносно до сучасних умов розвитку суспільства, відбувається взаємопроникнення етносу і нації в буття, формується цивілізаційна ідентичність. Цей тип є необхідним в період складання єдиного людства, а його зміст визначається розумною роботою з вичленення того ціннісного ядра, яке лежить в основі будь-якого зверхнаціонального утворення. Сучасний етап формування ідентичності покликаний інтегрувати національні держави в новий економіко-політичний організм так, як на другому етапі етноси інтегрувалися в націю. За Ю. Хабермасом: «..форми комунікації, образуючі норми і цінності, отнюдь не мають точної форми дискурсів, і вони далеко не завжди бувають інституціоналізовані, так щоб їх можна було очікувати в визначених місцях в визначений час...Нова ідентичність ще тільки виникаючого світового суспільства не може знаходити вираження в картинах світу. Правда, щоб представляти собою структурно аналогічне доповнення до постконвенціональних ідентичностей Я, вона повинна приховано виходити з цінностей універсальної моралі» [3, с. 49 – 51].

Отже, сутність соціальної ідентичності проходить в своєму формуванні три етапи (за гегелівським алгоритмом розгортання сутності): етнічна ідентичність – національна ідентичність – цивілізаційна ідентичність[8]

**Висновки.** У процесі дослідження представлено теоретичне узагальнення і вирішено науково-практичне завдання визначення напрямків вивчення проблеми соціальної ідентичності на підставі впровадження системного підходу.

Основні висновки і результати дослідження зводяться до наступного:

1. Проблема соціальної ідентичності є смисловим ядром, яке визначає стратегію модернізації молоді української державності в умовах третього тисячоліття, що динамічно змінюється.

2. Теорія національної ідентичності розвивається у межах двох базових підходів: примордіалізму і модернізму.

3. Прихильники примордіалізму вважають, що етнос і нація існували з давніх-давен і є своєрідним історико-біологічним феноменом.

4. У наукових теоріях модернізм представлено конструктивізмом та інструменталізмом.

За конструктивізмом етноси і нації є історичними спільнотами, які виникають на певному етапі розвитку людства на засадах не тільки спільного походження, скільки спільної культури і які так само зникають на певному етапі. Етнос є ре-

зультатом соціального конструювання, а нація – продуктом політики націоналізму.

В інструменталізмі етнічність розглядається як інструмент досягнення людьми певних цілей, цілеспрямована діяльність етнічних еліт у боротьбі за владу і привілеї (елітарний інструменталізм) або усунення економічної нерівності членів різних етнічних груп (економічний інструменталізм).

5. Згідно з вченням Гегеля, сутністю будь-якого процесу є перехід від буття в поняття. Саморозгортання сутності передбачає проходження трьох стадій: існування, явища та дійсності.

6. Стадія існування відноситься до ідентичності, яка безпосередньо закріплюється в людському суспільстві і не потребує особливих зусиль і спеціальної діяльності з боку її членів. Еталоном таких спільнот виступають етноси.

7. На другій стадії (явища) явище рефлексії породжує спеціальну мислительну діяльність, метою якої є вироблення ідеології, системним чином заломлюючої практичну свідомість даного суспільства на користь його еліти. В якості суб'єкта (і об'єкта) ідентичності на стадії явища виступає нація як сукупність громадян однієї держави.

8. На гегелівській стадії дійсності, відносно до сучасних умов розвитку суспільства, відбувається взаємопроникнення етносу і нації в буття, формується цивілізаційна ідентичність.

9. Сутність соціальної ідентичності проходить в своєму формуванні три етапи (за гегелівським алгоритмом розгортання сутності): етнічна ідентичність – національна ідентичність – цивілізаційна ідентичність.

#### Список використаних джерел

1. Ідеї космізму в контексті процесу глобалізації: Електр. ресурс. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-16914-3.html>
2. Гегель Г. В. Наука логика [в 3-х т] / Г. В. Гегель. – Т.2. – М.: Мысль, 1971. – 248 с.
3. Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности. Философские и политические статьи / Ю. В. Хабермас; [пер. с нем]. – Донецк : изд-во «Донбасс», 1999. – 123 с.
4. Солдатова Г. У. Этническая идентичность [Текст] / Г.У. Солдатова // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
5. Етнічність [Текст] // Вікіпедія (вільна енциклопедія): Електр. ресурс. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>



6. Національна ідентичність [Текст] // Вікіпедія (вільна енциклопедія): Електр. ресурс. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
7. Цыганков П. А. Российская идентичность и европейский порядок / Цыганков П. А. // Социально-политический журнал. – 1996. – №6. – С.34-37.
8. Додонов Р.А. К вопросу о стадиях саморазвертывания социальной идентичности // Ідентичність у сучасному вимірі: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2006. – 402 с.

The theoretical aspects of social identity as necessary condition for successful socialization are revealed in the article, the views of scientists at the features and components of social identity in different directions of psychology: psychoanalytic, behaviourist, cognitivist, symbolic interactionism are represented. The theoretical basis of a problem of social identity in foreign and domestic psychology is specified. We propose a theory of national identity, which is considered within two basic approaches: primordialism and modernism. In scientific theories of modernism the constructivism and instrumentalism are represented. The major differences between ethnic and national identities are identified: national identity is aimed at the present time, is dynamic, is in the process of changing, adapting and shaping, and ethnic identity is formed during primary socialization, awareness of belonging to a particular ethnic group, and is one of the first manifestations of social human nature. The author defines the stage of the social identity development in accordance with the Hegel teachings concerning the stage of the transition from being into the concept and features of different levels of identity at these stages: ethnic, national, of civilizational identity.

**Keywords:** identification, social identity, identity, socialization, national identity, ethnic identity.

*Отримано: 15.01.2013 р.*

## Психотерапевтическая реконструкция «Я» непсихотических личностных расстройств

Статья посвящена анализу проблематики терапевтической реконструкции «Я» в клинике непсихотических личностных расстройств, которые являются станами стресса, особенностями системы отношений, конфликтными ситуациями и т.д. Анализируются личностные особенности пациента, которые влияют на специфику переживания психической травмы, рассматриваются механизмы психотерапевтических интервенций и модели личностных изменений. В статье вводятся различия понятий «факторы» и «механизмы» лечебного воздействия психотерапии.

**Ключевые слова:** непсихотический личностный расстройств, психотерапевтическая реконструкция «Я», психотерапевтический механизм, психотерапевтический фактор, личностная зміна.

Статья посвящена анализу проблематики терапевтической реконструкции «Я» в клинике непсихотических личностных расстройств, вызванных состояниями стресса, особенностями системы отношений, конфликтными ситуациями и пр. Анализируются личностные особенности пациента, которые влияют на специфику переживания психической травмы, рассматриваются механизмы психотерапевтических интервенций и модели личностных изменений. В статье вводятся различия понятий «факторы» и «механизмы» лечебного воздействия психотерапии.

**Ключевые слова:** непсихотическое личностное расстройство, психотерапевтическая реконструкция «Я», психотерапевтический механизм, психотерапевтический фактор, личностное изменение.

**Постановка проблемы.** В современной психиатрии и медицинской психологии сложилась традиция дифференцировать психические расстройства по принципу «психотическое-непсихотическое», определяющему уровень психических расстройств, своеобразную глубину и выраженность психопатологической картины заболевания. Психотический уровень расстройства психической деятельности во всех случаях оценивается как состояние более «тяжелое», чем непсихотический (Менделевич, 2005).

По данным большинства отечественных авторов непсихотическими считаются две группы расстройств, которые до недавнего времени именовались «невроты» и «психопатии», а в современной терминологии «невротические расстройства» и

«расстройства личности». Для отечественной психиатрии достаточно длительное время была распространена точка зрения, что неврозы возникают, как правило, у психопатических личностей как самостоятельное психическое расстройство, острая реакция на психотравмирующее событие. Позже закрепились представления о том, что неврозы неспецифичны личностям, страдающим психопатиями или с выраженными психопатичными чертами характера. Таким образом, принципиальным считалось разделение неврозов и психопатий (Карвасарский, 1990). Данные группы расстройств действительно существенно отличаются по глобальности и длительности личностных изменений, вкладу психогенных и конституциональных факторов, степени критичности к собственному состоянию. Однако общим для неврозов и психопатий является возникновение декомпенсаций на различные психотравмирующие воздействия, вследствие чего ярко выражены нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушения социального взаимодействия при отсутствии патопсихологических нарушений, в первую очередь мышления и сознания. Для неврозов и психопатий не свойственно возникновение дефекта личности. Таким образом, исходя из традиционного представления отечественной психиатрии, расстройства непсихотического уровня в МКБ-10 могут быть представлены большинством расстройств из рубрики «Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства» (F40-48), а также некоторыми группами расстройств рубрики «Расстройства зрелой личности и поведения у взрослых» (F60-69), в первую очередь «специфическими расстройствами личности» (F60).

Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства в МКБ-10 определяются как связанные с психологическим стрессом, что соответствует представлениям о психогенной природе невротических нарушений, которая определяется существованием связи между клинической картиной невроза, особенностями системы отношений и патогенной конфликтной ситуацией.

**Роль личностных особенностей в переживании психической травмы.** Обозначив круг расстройств, подлежащих анализу, приступим к характеристике их психологической специфики. Прежде всего, стоит определить *значение психической травмы* для невротических и личностных расстройств. Под психической травмой, как правило, понимают жизненное событие, затрагивающее значимые стороны существования человека и приводящее к глубоким психологическим переживаниям. В качестве

психотравмы рассматривают отдельные стимулы (объекты или действия), эпизоды (значимые события), ситуации, окружение и среду (совокупность физических и социальных переменных внешнего мира). Существуют разные точки зрения относительно связи содержания психической травмы с невротической симптоматикой. Так, К. Ясперс считал, что между психотравмой и симптомами невроза существуют психологически понятные связи. Э. Кречмер настаивал на том, что психогенное заболевание возникает в ответ не на любую психическую травму, а лишь на ту, которая затрагивает особо значимые стороны отношений больного, зависящие от особенностей его характера. В.Н. Мясищев разделил психотравмы на объективно-значимые (значимость которых можно считать высокой для подавляющего числа людей) и условно-патогенные (вызывающие переживания, в силу особенностей иерархии ценностей человека), подчеркивая тем самым семантическую роль события и определяющее значение отношение личности к психотравмирующей ситуации как патогенной. Он считал, что ситуация становится патогенной при условии невозможности её рациональной переработки, её преодоления или отказа от неосуществимых влечений. В.Н. Мясищев также подчеркивал наличие содержательной связи между характером психотравмы, клиническими проявлениями невроза и патологической фиксацией на фрустрации и связанных с нею переживаниях.

Реакция на травматическое событие, с одной стороны, зависит как от характеристики психотравмы, внезапности ее возникновения и интенсивности влияния, а с другой, – от индивидуальных особенностей восприятия, оценки, интерпретации данного события (содержательная сторона). Специфичными являются реакции на стрессовые жизненные события, которые возникают независимо от индивидуально-психологических особенностей личности. Стресс может иметь универсальные характеристики, нивелирующие необходимость учитывать индивидуальную уязвимость для объяснения его сильного воздействия на личность.

Действие стрессовых жизненных событий отражается, в первую очередь, на особенностях эмоционального реагирования – вызывает депрессивные и тревожные переживания или агрессивные реакции, обязательным компонентом которого являются и соматовегетативные функциональные нарушения. Также нарушаются некоторые познавательные функции: сужение внимания, дезориентация, амнезия при острой реакции на

стресс; навязчивые воспоминания, нарушение способности к интеграции травматического опыта с другими событиями жизни при ПТРС. Что, в целом, приводит к общей и социальной дезадаптации, социальной отгороженности и отчужденности, изменению отношения к другим и самоотношения. Однако такой тип реагирования на психотравму мало отражает ее содержательный аспект и не является «лично специфическим».

По мнению В.Н. Мясищева именно субъективное отношение личности к психотравмирующей ситуации, а также особенности функционирования механизмов психологической защиты определяют тип и характер психогенного расстройства. Психотравмирующее событие, взаимодействуя с особенностями личности у больных неврозами, формирует интрапсихический невротический конфликт (психологический, мотивационный конфликт), который при определенном уровне устойчивости и силы приводит к продуцированию болезненных симптомов.

В обеих патологиях тип и характер невротических или личностных нарушений предопределяют также врожденно-конституциональными особенностями. Однако многие авторы подчеркивают значение *социальных условий развития и воспитания* в возникновении и неврозов, и психопатий. Так, в качестве причин расстройств личности, наряду с конституционально-наследственными и врожденными факторами, рассматривают неблагоприятные социально-психологические факторы и недостатки воспитания, такие как плохие условия жизни в детстве, сиротство, родительская холодность либо гиперопека, антисоциальные установки микросоциального окружения, наркомания, алкоголизм родителей, утрата одного из родителей, распад родительской семьи и другие стрессовые события. О.В. Кербиков определил такой процесс термином «патохарактерологическое развитие», который понимал как форму становления психопатической личности.

В основе клинических проявлений и невротических расстройств, и расстройств личности лежат схожие психологические феномены, прежде всего это касается *нарушений эмоциональной сферы*. По мнению большинства авторов в клинической картине неврозов доминируют эмоционально-аффективные нарушения, такие как фобии, патологическая тревога и депрессия. Клиническая картина психопатий характеризуется выраженными признаками расстройств эмоционально-волевой сферы, например, такими как лабильность эмоций, импульсивность, вспышки гнева, неконтролируемость эмоциональных реакций, тревожность

и неуверенность. Доминирование эмоциональной неустойчивости и выраженной тревоги являются определяющими для невротических расстройств и для некоторых форм психопатий.

Расстройства *когнитивной сферы* не являются специфическими ни для невротических расстройств, ни для расстройств личности. Однако существует ряд особенностей функционирования когнитивной сферы, которые указывают на наличие невротических или психопатических черт. Большинство авторов в качестве таких выделяют ригидность мыслительных процессов, неспособность идти на компромиссы, догматичность мышления и отсутствие прогностичности, а также искаженный характер восприятия и интерпретации различных явлений, людей и событий. E. Bleuler указывает на практическую беспомощность невротиков и психопатов при формальном отсутствии у них расстройств мышления и интеллекта, которую он обозначил как «относительное слабоумие». E. Bleuler подчеркивает разительное противоречие между формально высоким интеллектом и беспомощностью невротиков и психопатов в решении практических жизненных задач, связанной с невозможностью всесторонней оценки обыденных явлений (Менделевич, 2005).

Для большинства невротических расстройств характерны нарушения концентрации и устойчивости внимания, быстрая истощаемость и замедленность переключения внимания; нарушения мнестических функций, таких как лучшее запоминание невротизирующей реальности («фиксация на препятствии»). В.Д. Менделевич указывает на то, что качественные расстройства мышления не являются специфическими для невротических расстройств, и что ассоциативный процесс остается в целом, логически выверенным. Невротическое депрессивное состояние может сопровождаться некоторым замедлением мышления. Фиксация на определенных образах, мыслях, воспоминаниях может наблюдаться при тревожно-фобических и обсессивно-компульсивных расстройствах. Познавательные процессы невротиков характеризуется рядом особенностей, к которым можно отнести общую низкую способность к обучению и усвоению нового.

Многие авторы определяющей характеристикой непсихотических расстройств считают нарушение *отношения к самому себе и к другим*, характер и манеру установления взаимоотношений с окружающими, а также способы регулирования межличностных ситуаций. Для большинства невротических расстройств характерно амбивалентное эмоционально-ценностное

отношение к себе и заниженная самооценка, вследствие чего происходит нарушение межличностного общения и взаимодействия с окружающими. При неврозах часто наблюдаются противоречивые сочетания, как осложнение взаимоотношений с окружающими при чрезмерной ориентации на их мнение, заинтересованности в поддержании отношений.

Разработкой проблемы отношений личности и ее взаимосвязи с непсихотическими, в частности, с невротическими, расстройствами занимался В. Н. Мясищев (Мясищев, 1960), автор личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии. Разработанная им теория отношений объясняет психологические механизмы возникновения, формирования и развития **внутриличностного конфликта**, переживание которого становится источником невроза: истерического, обсессивно-психостенического или неврастенического. Базовые параметры личности, моральные и социально-психологические характеристики, сложившихся в процессе развития личности как составляющие ее системы отношений, являются определяющими в проявлениях эмоционального и поведенческого реагирования, прежде всего, на психотравмирующие события.

Следует отметить, что углубление невротической психопатологической симптоматики может переходить на качественно иной, более выраженный уровень – тогда говорят о формировании невротического развития личности. По мнению Н.Д. Лакозиной и М.М. Труновой (Лакозина, Трунова, 1994) в структуру невротического развития личности входят те же синдромы, что и в структуру невроза. Однако если при неврозах ведущее место занимают вегетативные, сенсомоторные и аффективные расстройства, то при невротическом развитии личности они утрачивают свою выраженность и появляются психопатические черты. Возникающая чрезмерная аффективность нарушает адаптацию, приводит к межличностным конфликтам, лишает личность ранее выработанных форм поведения.

Таким образом, прослеживается четкая связь между содержанием внутриличностного конфликта, особенностями характера и способом реагирования при действии психотравмы. Причем эти патологические способы реагирования всегда имеют компенсаторный характер.

**Механизмы лечебных воздействий и интервенций в психотерапии.** Рассмотрение проблематики психотерапевтических механизмов лечебных воздействий и интервенций наталкивается на ряд сложностей уже на своих первоначальных этапах.



Основная сложность анализа заключается в обильном понятийной синонимичности, которая вносит определенную «зашумленность» в понимание указанных механизмов. Так, в качестве взаимозаменяемых понятия «психотерапевтические механизмы лечебных воздействий и интервенций», в литературе можно встретить понятия: «факторы лечебных воздействий психотерапии», «общие для всех методов психотерапии переменные», «основные ресурсы изменения личности при психотерапии» и другие. В определенном смысле само понятие механизма наиболее соответствует *основным эвристикам* в контексте рассматриваемой проблемы. Так, исходя из понятия «фактор» (как наиболее часто встречающийся синоним), в понимании его как источника влияния, факторы лечебного воздействия психотерапии, рассматриваются как решающие источники психотерапевтического эффекта. А это, в свою очередь, может приводить к выходу в анализе таких факторов за пределы характеристик самого психотерапевтического процесса (например, как при рассмотрении в качестве таких условий пола и возраста пациента и т.д.). Слово «механизм» является более удачным с точки зрения семантической апелляции к конструкции самого психотерапевтического процесса, логики его строения. Если понятие «факторы лечебных воздействий психотерапии» семантически выражает (или провоцирует соответствующее семантическое понимание) в большей степени условия лечебных воздействий психотерапевтической ситуации, то понятие «механизмы лечебных воздействий психотерапии» скорее указывает на пути (топографию) этих лечебных воздействий. То есть, факторы лечебных воздействий психотерапии больше указывают на то, что именно обеспечивает лечебный эффект, а механизмы – каким образом обеспечивается этот эффект. Иными словами, «механизмы лечебных воздействий психотерапии» и выступают теми «внутренними условиями» психотерапевтической ситуации, которые и обеспечивают «факторизацию» всех саногенных воздействий в процессе психотерапии (наделяют тот или иной момент психотерапевтического процесса ролью «фактора»), а также выступают пояснительными моделями эффективности психотерапевтических воздействий.

Следующее осложнение анализа проблемы заключается в терминологической синонимии понятия «механизм». Так, при рассмотрении ряда психотерапевтических механизмов лечебных воздействий и интервенций на операциональном уровне, четко определяется их функциональная и, условно говоря, топогра-

фическая идентичность. Однако сама терминологическая синонимия механизмов может быть затруднена для прояснения в зависимости от принадлежности автора к той или иной психотерапевтической школы (например, «обратная связь», «конфронтация» и «интеракция» пример такой понятийной синонимии по сути одного и того же механизма лечебного воздействия психотерапии).

Еще одной сложностью выделения механизмов является их определенная разноуровневая (или степень конкретизации). Так, в специальной литературе можно встретить как психотерапевтические механизмы лечебного воздействия «научение» и, например, «обретение новой оценки окружающих» (что является конкретизированной областью приложения научения) (напр. Айви, 1999; Муллан, 1999; «Психотерапия – что это?», 2000).

И наконец (в значительной степени, и в связи с вышеперечисленным) в рамках теоретического рассмотрения затруднено выделение психотерапевтических механизмов специфических вмешательств. Согласно существующей парадигме специфических вмешательств, и сами психотерапевтические вмешательства, и их психотерапевтические механизмы являются специфическими. Сами механизмы имплицитно заложены в значениях формулы «Какое лечение, в чем исполнении наиболее эффективно для *данного человека с данными* специфическими проблемами и при *данных* обстоятельствах?» (Носачев, 1998, с. 486). И, следовательно, для того, чтобы их (механизмы) раскрыть в конкретном случае (с охватом всех возможных переменных самого психотерапевтического процесса), необходимо выявить «как для *данного* фактора *данное* вмешательство привело к *данным* изменениям с *данным* результатом». Противниками подхода специфических вмешательств отмечается, что подобный проект требует использования совершенно нереалистичной схемы. Так, для оценки 10 типов клиентов, столько же терапевтов, видов техник и условий необходимо использовать матрицу (механизмов) из 10000 ячеек (Носачев, 1998).

Вышеперечисленные сложности, и, вместе с тем, видение большинством современных авторов перспективы развития психотерапии именно в попытке синтеза ее концепций и технических приемов, и обуславливают поиск общностей, не зависящих от определенной теоретической направленности в восприятии базовых принципов психотерапевтического процесса (Бурлачук, 1999; Кондрашенко, Донской, 1997; Макаров, 1999; Романин, 1999). Одним из важных условий такого развития является изу-

чение общих факторов психотерапии, в том числе и общих психотерапевтических механизмов лечебных воздействий и интервенций (там же, и «Клиническая психология», 2006; Носачев, 1998; «Психотерапия: психологические модели», 2008; Сирота, Воробьева, 2006). В исследованиях психотерапии постоянно возникают и обсуждаются такие концепции, которые не ориентировались бы на психотерапевтические школы или терапевтические направления, а были бы общими для всех школ. Об этом, в частности, говорит существование таких понятий, как «общая психотерапия», «интеграция», «эkleктизм» (Ташлыков, 1992; «Эволюция психотерапии», 1998). Главной задачей интеграции является теоретическое объединение различных подходов. То есть, существенное значение при интеграции имеет связь с теорией и разработка общих положений. Эkleктизм же означает такую методологическую позицию, когда отбираются действенные элементы – несмотря на их теоретическую совместимость, и комбинируются между собой. Общее между ними – отказ от соблюдения единой терапевтической школы и принятие во внимание более одного направления («Клиническая психология», 2003).

Собственно, исследователи в области психотерапии давно указывают на феномены, при которых совсем разные направления психотерапии дают примерно одинаковые результаты. Такое отсутствие достаточно убедительных критериев большей эффективности одних методов психотерапевтического воздействия по сравнению с другими, является одной из причин существования различных методов психотерапии (Абабков, 1998; Буль, 1974; Завьялов, 1999). В то же время, потребность толкования факта, что различные подходы – и в том, что касается теории, и в том, что касается практики – дают положительные результаты, выдвигает предположение, о действии в разных подходах общих механизмов, которые влияют на результат терапии. Часто в литературе можно встретить категории «универсальные» и «неспецифические» относительно механизмов или факторов лечебных воздействий психотерапии, что дает повод для возникновения многих недоразумений. В отличие от них, категории «общие» и «базовые» являются более удачными, и не ограничивают рамок понимания, при которых эти механизмы могут быть совершенно специфическими по своему влиянию и не просто заранее присутствовать и реализовываться при всех видах психотерапии с равной силой, но могут чрезвычайно варьироваться в своей выразительности (например, в зависимости от самого вида психотерапии – индивидуальной, групповой, семейной, «Кли-

ническая психология», 2003). И как результат, констатируется, что без принятия базисной функциональной тождественности различных форм и видов психотерапевтического вмешательства нельзя разработать модель эффективной психотерапии (Хайгл-Эверс и др., 2001).

Основным отличительным признаком психотерапии от других методов лечения является то, что при ее проведении используются *психологические средства* трансформации личности, связанные с использованием основ психологии (в отличие от используемых в медицине, фармакологии, педагогике, социологии и юриспруденции). Признак психотерапии, при которой основной акцент делается на личностной трансформации, отличает ее, например, от психологического консультирования, которое направлено в большей степени на решение ситуативных вопросов и улучшения качества жизни (Нельсон-Джоунс, 2000; «Руководство по психотерапии», 1985; «Техники консультирования и психотерапии», 2000).

**Базисные модели личностных изменений в психотерапии.** В современной литературе выделяют пять основных «моделей личностных изменений [пациента]», которые являются сосредоточением всех психотерапевтических механизмов и факторов лечебных воздействий и интервенций («Клиническая психология», 2003): 1) изменение личности пациента в процессе (понимающих, особых) межличностных отношений; 2) изменение личности пациента посредством взаимодействия; 3) изменение личности пациента в результате преодоления кризисов развития и переломных моментов в жизни, которые происходят в основном благодаря регрессии пертурбации; 4) модель изменения личности пациента с помощью научения; 5) модель изменения, которая подчеркивает соматопсихическое взаимовлияние, которое имеет особое значение для телесно-ориентированных методов.

Изменение личности в разном её модусе, как результирующее действие психотерапии, происходит с помощью ряда собственно психотерапевтических воздействий и интервенций. Как правило, именно эти влияния и интервенции и выступают единицей анализа психотерапевтического процесса.

Понятие «интервенция» употребляется для обозначения структурированной процедуры или методики, предназначенной для того, чтобы прерывать, изменять и вмешиваться в определенный текущий процесс. Психотерапевтические интервенции (вмешательства) выступают при этом видом (типом, формой) психотерапевтического воздействия, которое характе-

ризуется определенными целями и соответствующими средствами воздействия – методами (Бурно, 2006; Вельвовский, 1984; «Справочник практического психолога», 2007). Термин «психотерапевтическое вмешательство» может определить конкретный психотерапевтический прием, например, разъяснение, уточнение, стимуляция, вербализация, интерпретация и др., а также более общую стратегию поведения психотерапевта, которая тесно связана с теоретической ориентацией (прежде всего, с пониманием природы того или иного расстройства, целями и задачами психотерапии) («Клиническая психология», 2006; Рожнов, 1971). Также психотерапевтическая интервенция рассматривается как клиничко-психологическая интервенция, осуществляемая с целью терапии (Бурно, 2006; Вельвовский, 1984; «Клиническая психотерапия в общей врачебной практике», 2008; Менделевич, 2005; Ташлыков, 1984).

Согласно концепции К.Граве, независимо от психотерапевтических теорий и подходов, в психотерапевтическом процессе всегда присутствует активация основных механизмов личностной трансформации у пациента. Эти механизмы активизируются терапевтическими методами, причем различные методы разной степени активируют (или не активируют) некоторые механизмы (Федоров, 2002).

Первый механизм, «компетентность в овладении / преодолении» («*mastery / coping*»), касается способности пациента к приобретению отсутствующих при данном расстройстве умений и навыков совладающего поведения. Благодаря способности к адекватному поведению в проблемных ситуациях пациент изменяет также «вторичную оценку» своих умений, и ожидание самоэффективности повышается. Вторым основным механизмом К. Граве считает «прояснение и коррекцию значений» («*clarification of meaning*»), изменение «первичной оценки». Так, например, страх может быть результатом оценки какой-то ситуации как угрожающей главным целям, терапевтическое воздействие должно помочь осознать и прояснить его. Третий механизм, «актуализация проблемы», заключается в актуализировании проблемных паттернов эмоций и поведения с целью создания оптимальных условий обучения, чтобы стимулировать процессы изменения не только в плоскости символических языковых взаимодействий. Тем самым становится возможным неопосредованное получение нового опыта. Это обеспечивается, например, в таких видах терапии, как психодрама, в ролевых интерактивных играх, а также при трансферных отношениях

(переносе) и при их переработке. Четвертый механизм, «активация ресурсов», означает мобилизацию сил со стороны пациента, необходимую для того, чтобы в нем произошли и стабилизировались изменения.

Еще одну общую для всех теорий концепцию предлагают Дж. Прохазка, Е. ДиКлементе и Дж. Норкросс, которые различают десять общих для всех школ психотерапии основных механизмов влияния и интервенций и соответствующих им процессов изменений (по «Клиническая психология», 2003). Процессы изменений они определяют как открытые и скрытые виды деятельности, в которые включаются индивиды, если хотят изменить свою проблемное поведение. Эти процессы могут иметь разное значение в зависимости от терапевтических целей. Различные методы при этом ставят акцент на различных процессах изменений: самоэксплорация / саморефлексия (consciousness raising); изменение самооценки (self-reevaluation); самоосвобождение (self-liberation), контробусловленность (counter-conditioning); контроль стимула (stimulus control), который вызывает проблемное поведение; процедуры подкрепления (reinforcement management); отношения помощи (helping relationships); облегчение выражения эмоций (dramatic relief); новая оценка окружающих; социальное освобождение (social liberation) как приобретение или закрепление конструктивного поведения в социуме.

Заслуживает внимания также модель С. Гарфилда, в которой он систематизировал свой сорокалетний опыт исследования этой проблемы. В качестве таких механизмов (сам автор употребляет синонимические «механизму» понятия «фактор» и «переменная») общих для разных школ и видов психотерапии, им были выделены: психотерапевтические отношения; интерпретация, инсайт и понимание; эмоциональная разрядка; подкрепление; десенсибилизация; противостояние трудностям. Кроме названных основных общих механизмов (факторов) психотерапии, С. Гарфилд указывает на существование и других механизмов, действующих в большинстве психотерапевтических методов, например вселение уверенности, поддержка и предоставление информации. Вместе с тем, он подчеркивает, что все, приведенные выше «психотерапевтические факторы или переменные, не следует рассматривать как изолированные механизмы психотерапии. Наоборот, они взаимосвязаны с другими психотерапевтическими переменными, личностными особенностями и проблемами клиента, формируемые психотерапевтическими отношениями и профессионализмом психотерапевта».

Классификацию механизмов лечебного действия психотерапии в соответствии с тремя важнейшими планами функционирования человека – эмоциональным, познавательным (когнитивным) и поведенческим – предложил Б.Д. Карвасарский (Карвасарский, 2011). Именно соотношение механизмов по трем соответствующим сферам ранее осуществлялось Р. Корсини, однако принцип выделения самих механизмов у Б.Д. Карвасарского несколько отличается.

Так, в процессе индивидуальной психотерапии преимущественно с эмоциональной сферой связаны безусловное принятие, толерантность, интерес, симпатия, забота, катарсис, переживание сильных эмоций, проявление интенсивных личных чувств, альтруизм, перенос, идентификация. В этой же плоскости, но с ориентированностью на будущее, находятся вера и надежда, которые выражают частично осознанную возможность достижения цели.

Преимущественно к когнитивной сфере относятся получение новой информации, советы и рекомендации, интеллектуализация, обратная связь, самоэксплорация, тестирование реальности, универсальность (осознание и ощущение общности). Как отмечает Б.Д. Карвасарский, в эту группу входят механизмы лечебного действия, которые в значительной степени снижают уровень неопределенности представлений пациента о своей болезни, личностных проблемах, ближайших целях и задачах, что приводит к дистанцированию от значимых переживаний, которые служили источником декомпенсации, их обесценению. Происходит расширение образа «Я» за счет включения в него аспектов, которые ранее были отторгнутыми: представление о себе, своем поведении, целях, способах их реализации.

К поведенческой сфере Б.Д. Карвасарским отнесены имитационное научение (подражание), десенсибилизация, экспериментирование с новыми формами поведения, приобретение навыков социализации. По его словам, научение в широком смысле при разных формах психотерапии происходит как прямо – через инструкции, рекомендации, команды, советы, так и косвенно – путем наблюдения, моделирования, явного и неявного использования поощрения и наказания (Карвасарский, 2011).

Сгруппировав вышеуказанные (и приведенные другими авторами) механизмы лечебного действия психотерапии, а также приняв во внимание результаты соответствующего опроса самих пациентов, Б.Д. Карвасарский выделил три базовых или основных механизма. Это – конфронтация, корректирующее эмоциональное переживание (коррективный эмоциональный



опыт) и научение, которые охватывают все три плоскости изменений – когнитивную, эмоциональную и поведенческую (Карвасарский, 1985; «Психотерапевтическая энциклопедия», 2000; Соколова, 2006).

В семейной психотерапии выделяются фактически те же механизмы лечебного действия, что и в групповой. Однако, указывается и на существование ряда других, специфических механизмов именно для семейной психотерапии. Так, в последнее десятилетие разработана технология присоединения психотерапевта к семье как к целостной системе, так и к отдельным ее членам, что существенно ускоряет процесс семейной психотерапии. Основой при этом выступает установление конструктивной дистанции и принятие психотерапевтом «семейного мифа», сохранение семейного «статус-кво», то есть публичного защитного образа и той структуры семейных ролей, которые демонстрирует семья во время психотерапии. Это способствует снижению уровня эмоционального напряжения и тревоги, которые есть у членов семьи, которые впервые решились на раскрытие семейных тайн объективному наблюдателю. Дальнейшие инициативы психотерапевта могут быть адресованы представителям разных подсистем семьи с целью активизации их деятельности и тем самым ослабление активности других подсистем. Психотерапевт также создает условия для того, чтобы члены семьи устанавливали такие внешние и внутренние границы, при которых был бы возможен свободный обмен энергией и информацией. Такие действия психотерапевта вызывают в семейной системе сильные флуктуации, в результате которых семейная система пробует усложнять и дифференцировать свой опыт приспособительного поведения.

**Заключение.** Исследования, проведенные в последние годы, показали, что резонанс целей достигается в процессе психотерапии, обработки целеполагания («создание рамки психотерапевтических целей») также относятся к эффективным механизмам лечебных воздействий в семейной психотерапии.

Резюмируя проведенный анализ, отметим, что раскрытие психотерапевтических механизмов лечебных воздействий и интервенций позволяет не только определить универсальные составляющие психотерапевтического процесса, но и установить точки пересечения феноменов «лечение души» и «лечение души» в рамках различных психотерапевтических парадигм.

Особого внимания при этом заслуживают психотерапевтические подходы к реконструкции личностного «Я» в клинике не-психотического уровня расстройств, специфика которого состоит

в том, что им не свойственно возникновение личностного дефекта. Именно аффективные и ценностно-смысловые нарушения, а не нарушения когнитивного порядка делают вышеуказанную группу пациентов целевой для реконструктивной психотерапии.

Анализ реконструктивных психотерапевтических подходов и механизмов интервенций и личностных изменений в первом приближении позволяет сформулировать следующее положение: при всем разнообразии теоретико-методологических основ и философских истоков, используемого категориального аппарата и терминологии и собственно психотерапевтических практик, среди них можно выделить базисные источники. Последние, на наш взгляд, и заслуживают специального исследовательского внимания, особенно те, которые открывают возможности именно для экспериментальных исследований.

#### **Список использованных источников**

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине / Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдциц. – М.: «Кафедра-М», 1998.
2. Айви А.Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство / А.Е. Айви, М.Б. Айви, Л. Саймэк-Даунинг. – М., 1999 – 487 с.
3. Буль П. И. Основы психотерапии / П. И. Буль. – Л., 1974. – 163 с.
4. Бурлачук Л.Ф. и др. Основы психотерапии: Учебн. пособие для студентов вузов, которые обучаются по спец. «Психология», «Соц. педагогика» / Л.Ф. Бурлачук, И.А. Грабская, А.С. Кочарян. – К.: Ника-Центр; М.: Алетея, 1999. – 320 с.
5. Бурно М.Е. Клиническая психология. Изд. 2-е, доп. и перераб / М.Е. Бурно. – М.: Академический проект; Деловая книга, 2006. – 800 с.
6. Вельвовский И. З. Психотерапия в клинической практике / И. З. Вельвовский, Н. К. Липгарт, Е. М. Багалея, В. И. Сухоруков. – Киев, 1984.
7. Завьялов В.Ю. Необъявленная психотерапия / В.Ю. Завьялов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 250 с.
8. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология/ Б.Д. Карвасарский. – М.: Питер, 4-е изд., 2011. – 864 с.
9. Карвасарский Б.Д. Неврозы/ Б.Д. Карвасарский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
10. Кербигов О.В. Избранные труды / О.В. Кербигов. – М.: Медицина, 1980. – 448 с.

11. Клиническая психология / Под ред. М. Перре, М. Баумана – СПб.: Издательство «Питер», 2003. – 1312 с.
12. Клиническая психология / Под редакцией Б. Д. Карвасарского – СПб.: Издательство «Питер», 2006. – 960 с.
13. Клиническая психотерапия в общей врачебной практике / Под ред. Н.Г.Незнановой, Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2008. – 528 с.
14. Кондрашенко В. Т. Общая психотерапия. Учебное пособие / В. Т. Кондрашенко, Д. И. Донской. – Мн.: Выш. шк., 1997. – 464 с.
15. Лакосина Н.Д. Неврозы, невротические развития личности / Н.Д. Лакосина, М.М. Трунова. – М.: Медицина, 1994. – 192 с.
16. Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии – М.: «Академический Проект», Екатеринбург: «Деловая книга», 1999. – 416 с.
17. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д. Менделевич. – 5-е изд. – М.: МЕД-пресс-информ, 2005. – 432 с.
18. Муллан Б. Психотерапевты о психотерапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 480 с.
19. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
20. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Нельсон-Р. Джоунс. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464 с.
21. Носачев Г. Н. Направления, виды, методы и техники психотерапии. Т. 1, 2 / Г. Н. Носачев. – Самара, 1998.
22. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 1024 с.
23. Психотерапия – что это? Современные представления / Под ред. Дж.К. Зейга и В.М. Мьюниона / Пер. с англ. Л.С. Каганова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 432 с.
24. Психотерапия: психологические модели / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко. – СПб.: Издательство: «Питер», 2008. – 324 с.
25. Романин А.Н. Основы психотерапии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Романин. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 208 с.
26. Сирота Н.А. Базовые теории и методы психотерапии. Уч.-метод. пособие / Н.А. Сирота, Т.В. Воробьева. – МГМСУ, 2006. – 60 с.

27. Соколова Е.Т. Психотерапия: теория и практика. Учебное пособие / Е.Т. Соколова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 314 с.
28. Справочник практического психолога. Психотерапия / сост. С.Л. Соловьева. – М. АСТ; СПб.: Сова, 2007. – 575 с.
29. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков. – Л., 1984.
30. Ташлыков В.А. Общие факторы психотерапии как одна из предпосылок интегративной психотерапии / В. А. Ташлыков // Интегративные аспекты современной психотерапии. – СПб., 1992. – С. 13-19.
31. Техники консультирования и психотерапии. Тексты / Ред. и сост. У.С.Сахакиан. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
32. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия / А.П. Федоров. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
33. Хайгл-Эверс А. Базисное руководство по психотерапии / А. Хайгл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер. – СПб, 2001.

The article deals with the problem of therapeutic reconstruction of «Me» in the clinical process of non-psychotic personal disorders, caused by stress, relations, conflicts etc. Personal features of a patient which influence on a dynamics of coping with psychological trauma both with mechanisms of psychotherapeutic interventions and models of personal transformations are being analysed. Differentiation of the notions «factor» and «mechanism» of therapeutic influence are being introduced and discussed. The revealing of psychotherapeutic mechanisms of therapeutic influences and interventions is established not only to distinguish universal components of psychotherapeutic process but to set points of intersection between phenomena «treatment of a soul» and «treatment by a soul» within the limits of different psychotherapeutic paradigms.

As a result of the analysis of reconstructive psychotherapeutic approaches and mechanisms of interventions and personal changes we came to a conclusion: among various theoretical and methodological principles and philosophical sources, categorical devices and nomenclature, and properly psychotherapeutic practical experiences one can distinguish basic sources which are worth of a special research attention and give possibilities for further experimental researches.

**Keywords:** non-psychotic personal disorder, psychotherapeutic reconstruction of «Me», psychotherapeutic mechanism, psychotherapeutic factor, personal transformation.

*Отримано: 15.01.2013 р.*

# **Уявлення майбутніх співробітників органів внутрішніх справ про професійну діяльність працівників міліції у світлі теорії мотивації трудової діяльності К. Альдерфера**

У статті представлено результати опосередкованого вивчення мотивації професійної діяльності працівників міліції на основі аналізу сприйняття та оцінення особливостей цієї діяльності майбутніми міліціонерами (курсантами-випускниками) в контексті теорії мотивації та стимулювання трудової діяльності К. Альдерфера. У результаті дослідження встановлено, що задоволення потреб соціальних (R) можливе за рахунок підвищення статусу професії міліціонера у суспільстві, зміцнення авторитету міліції, укріплення поваги до роботи міліції з боку держави, а також визріла необхідність більш тісної взаємодії підрозділів ОВС і вищів системи Міністерства внутрішніх справ.

**Ключові слова:** мотивація, професійна діяльність працівників міліції, теорія мотивації та стимулювання трудової діяльності К. Альдерфера.

В статье представлены результаты опосредованного изучения мотивации профессиональной деятельности работников милиции на основе анализа восприятия и оценки особенностей этой деятельности будущими милиционерами (курсантами-выпускниками) в контексте теории мотивации и стимулирования трудовой деятельности К.Альдерфера. В результате исследования установлено, что удовлетворение потребностей социальных (R) возможно за счет повышения статуса профессии милиционера в обществе, укрепления авторитета милиции, укрепления уважения к работе милиции со стороны государства, а также возникла необходимость более тесного взаимодействия подразделений ОВД и вузов системы Министерства внутренних дел.

**Ключевые слова:** мотивация, профессиональная деятельность работников милиции, теория мотивации и стимулирования трудовой деятельности К. Альдерфера.

Проблеми мотивації трудової діяльності працівників міліції є недостатньо дослідженими. З одного боку, цьому сприяє певна неpubлічність, «закритість» цієї діяльності, з другого – теоретичні та методичні труднощі дослідження мотивації взагалі і моти-

вації трудової діяльності зокрема. Поняття «мотивація праці» на даний час не має загальноприйнятого й вичерпного визначення. Мотивацію можна розглядати, принаймні, на двох рівнях: як внутрішній стан суб'єкта праці, що мобілізує його на досягнення певних цілей і як активність управлінців (або когонебудь), що спрямована на стимулювання інших до виконання певної діяльності. Мотивацію праці можна визначити і як усвідомлені спонуки до діяльності, і як фактичну продуктивність працівника (яка залежить від умов та організації праці, від суб'єктивної готовності працівника реалізувати свій діловий потенціал). Деякі вчені розглядають мотивацію праці як суперечливу єдність різних компонентів: цінностей праці, вимог до праці й можливостей їх реалізації [8]; деякі – як ієрархію мотивів трудової діяльності, в основі якої лежать певні потреби [3], інші – як комплекс мотивів до праці [7]. Виділяють також два типи трудової мотивації: термінальну та інструментальну. Для працівників, у яких переважає термінальна мотивація, праця є самостійною цінністю, сенсом життя, способом самореалізації особистості без «прив'язки» до рівня матеріальної винагороди. Такі працівники були б готові працювати і тоді, коли б не відчували потреби в грошах. Головне для них – це зміст роботи та її значення для суспільства. Інструментальне ставлення до праці – це ставлення до неї як до засобу (інструменту) отримання певних переваг, передусім – матеріальних. Вчені констатують, що починаючи з останнього десятиліття існування Радянського Союзу термінальний тип мотивації почав поступатися інструментальному і головним мотивуючим фактором у наш час є високий рівень заробітної плати [4,8]. Деякі вчені вважають дане розрізнення досить умовним. Так, хоча чинники внутрішні здатні ініціювати поведінку, модифікувати її можуть чинники зовнішні. Маючи гроші, можна задовольнити багато потреб, тому і не дивно, що розмір заробітної плати для багатьох людей – мотив внутрішнього плану. До того ж не слід переоцінювати значення внутрішньої мотивації. Деякі люди вважають, що завдяки наполегливій праці можна досягти чого завгодно, але це не так: треба мати також певні здібності та належні умови для їх реалізації [10]. Отже, в якості робочого вважатимемо визначення мотивації, дане Т.О. Караваєвою: «мотивація – це індивідуалізований механізм співвіднесення зовнішніх та внутрішніх чинників, який визначає способи поведінки даного індивіда» [5, с.36].

Суттєвою особливістю діяльності працівників міліції є те, що вона має службовий характер (від слова «служба», «служіння»). Як вказує С.П. Безносів, суб'єкт цієї діяльності є пред-

ставником держави, а не суспільства («государев человек» [1, с. 199]). Службова діяльність, служба – це особливий вид діяльності, який формує цінності, стереотипи, властивості психіки, принципово відмінні від ринкових. Службова діяльність є внутрішньо суперечливою, оскільки в процесі її виконання людина постійно опиняється в ситуації вибору між необхідністю виконання службових обов’язків та прагненням до самореалізації. Для багатьох виконавців службова діяльність є ірраціональною: вони мають досягати цілей, поставлених державою, а не ними самими; приймають рішення та контролюють їх виконання також не самі виконавці; до того ж ця діяльність є досить консервативною (інструкції застарівають, але змінюються дуже повільно і таке інше, там само). Умови праці співробітників ОВС є досить складними і вимагають опору психологічному тиску несприятливих обставин (не останнє місце серед яких займає низька заробітна плата) задля реалізації соціального призначення професії. Отже, з одного боку, лише сильна внутрішня мотивація особистісного характеру може спонукати людину до належного виконання цієї специфічної діяльності, особливо в ситуації застосування нею дискреційних повноважень<sup>1</sup>, а з іншого – провідною у цій діяльності є ідея служіння, тобто людина має керуватися інтересами служби, а не власними інтересами. Але якщо можливості самореалізації особистості, яка має свою систему переваг, схильностей, уподобань априорі обмежені, то слід визнати, що ця діяльність є шкідливою для психічного здоров’я людини і потребує посиленої уваги з боку психологів та рекомендацій щодо її оптимізації.

На даному етапі дослідження особливості мотивації майбутніх працівників міліції досліджувалися опосередковано – шляхом вивчення сприйняття та оцінення особливостей професійної діяльності міліціонерів курсантами-випускниками Національної академії внутрішніх справ після проходження ними тримісячного стажування у практичних підрозділах за напрямками їх майбутньої професійної діяльності. Основним методом дослідження було анонімне опитування за допомогою спеціально розробленого опитувальника, який включав 40 особливостей професійної діяльності співробітників органів внутрішніх справ. Дані особливості були виділені на основі контент-аналізу результатів попередніх досліджень (анонімного анкетування відкритого

<sup>1</sup> Дискреція – це вирішення державним органом або посадовою особою питань на власний розсуд (тобто в залежності від власного бачення й оцінки) за умови неповноти, неоднозначності або відсутності нормативного регулювання вирішення даних питань (2, с.10).



типу 296-ти слухачів-офіцерів міліції [5]). Необхідність такого підходу була обумовлена намаганням побачити діяльність співробітників ОВС «зсередины», очима пересічних правоохоронців. Адже, як зазначає К.Г. Юнг щодо експерименту, сутність останнього полягає в тому, щоб примусити природу відповідати на питання, сформульовані людиною, що обмежує використання природою усіх її можливостей і зумовлює штучний характер її відповідей [8, с.204, 239]. З метою уникнення обмежень щодо переліку найбільш характерних особливостей правоохоронної діяльності з боку дослідника, ці особливості були надані у довільній формі самими співробітниками ОВС. Запропоновані в опитувальнику особливості оцінювалися курсантами за допомогою добре їм відомої 5-тибальної шкали: «0» означав відсутність даної особливості; «1» – дуже слабку наявність; «2» – слабку представленість; «3» – середній рівень; «4» – особливість добре виражена; «5» – виражена максимально (відповідь «не знаю» також була передбачена). Для зручності обробки даних усі показники за рівнем вираженості особливості були об'єднані у три категорії: низький рівень вираженості («0», «1», «2» бали); середній («3»); високий («4», «5»).

В якості опитаних виступили курсанти 4-го курсу Навчально-наукового інституту підготовки слідчих і криміналістів (спеціалізація – експерти-криміналісти, далі – «експерти»,  $n = 38$  (у 2008 р. було підготовлено всього 42 експерти-криміналісти) та курсанти Навчального наукового інституту підготовки кадрів кримінальної міліції (спеціалізація – оперуповноважені карного розшуку та відділу боротьби з економічною злочинністю, далі – «оперуповноважені»,  $n = 56$ ). Статистична обробка даних проводилася за допомогою критерію  $\chi^2$  Пірсона. Отримані дані наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Дані про сприйняття курсантами-випускниками професійної діяльності працівників міліції**

№ з/п та характер особливості професійної діяльності	Найменування особливості професійної діяльності	Ступінь вираженості	Кількість курантів, які обрали даний варіант оцінки, %	
			спеціалізація	
			експерти-криміналісти	оперуповноважені
1.* –	Нечесність, непорядність працівників міліції	низький середній високий	47,37 39,47 13,16	16,36 30,91 29,09

2. +	Упевненість працівника міліції у майбутньому	низький середній високий	84,21 7,89 7,89	76,36 10,91 12,73
3. –	Психологічний дис- комфорт через носіння форменого одягу	низький середній високий	39,47 21,05 36,84	40,00 14,54 45,45
4.* +	Можливість розширення соціальних зв'язків	низький середній високий	57,89 26,32 15,79	23,64 23,64 50,91
5. +	Можливість безкоштовно (або на пільгових умовах) отримати вищу освіту	низький середній високий	52,63 23,68 21,05	61,82 16,36 21,82
6. +	Задовільний розмір заробітної плати	низький середній високий	81,58 5,26 10,53	90,91 3,64 3,64
7. +	Можливість розширення життєвого досвіду	низький середній високий	44,74 36,84 18,42	33,33 27,78 38,89
8. –	Погане ставлення до спів- робітників жіночої статі	низький середній високий	71,05 7,89 18,42	60,00 21,82 16,36
9. –	Неврегульованість за- конодавства (прогалини і таке ін.)	низький середній високий	31,58 21,05 47,37	22,22 9,26 68,52
10.* –	Пияцтво (зловживання алкогольними напоями)	низький середній високий	36,84 31,58 28,95	41,82 25,45 32,73
11.* –	Заполітизованість міліції	низький середній високий	73,68 18,42 2,63	50,91 20,00 29,09
12. 0	Можливість отримання незапланованого посадою прибутку	низький середній високий	71,05 13,16 10,53	56,36 10,91 32,73
13.* –	Погана організація праці	низький середній високий	10,53 10,53 78,95	7,27 3,64 89,09
14. +	Можливість спів- працювати зі справжніми професіоналами, в яких можна навчитися	низький середній високий	31,58 42,10 26,32	55,36 26,78 17,86
15. +	Ранній вихід на пенсію	низький середній високий	39,47 15,79 44,74	53,57 19,64 26,78

16.* –	Соціальна та правова незахищеність	низький середній високий	5,26 7,89 86,84	19,64 16,07 64,28
17. –	Негативний вплив службової діяльності на взаємостосунки в сім'ї	низький середній високий	10,53 26,32 63,16	17,86 19,64 62,50
18.* –	Погані взаємостосунки із органами влади, з прокуратурою	низький середній високий	57,89 26,32 15,79	35,71 30,36 33,93
19. +	Наявність морального задоволення від вирішення складних професійних задач	низький середній високий	47,37 31,58 18,42	60,71 19,64 17,86
20. +	Наявність певних соціальних пільг та переваг (гарантоване працевлаштування та таке ін.)	низький середній високий	57,89 26,32 15,79	69,64 17,86 12,50
21. –	Недоліки в керівництві (деспотизм керівників і таке ін.)	низький середній високий	21,05 23,68 55,26	16,07 16,07 66,07
22.* –	Великі навантаження як фізичного, так і психологічного характеру	низький середній високий	5,26 42,10 52,63	12,73 7,27 80,00
23. –	Наявність «перевертнів» у погонах	низький середній високий	50,00 23,68 23,68	37,50 21,43 41,07
24. –	Корумпованість керівництва	низький середній високий	52,63 15,79 28,95	30,36 17,86 51,78
25.* +	Наявність вільного часу	низький середній високий	76,32 18,42 2,63	89,28 0 10,71
26.* –	Конфліктний характер службової діяльності	низький середній високий	42,10 36,84 18,42	19,64 23,21 57,14
27. +	Позитивні емоції, пов'язані з виконанням службових обов'язків	низький середній високий	73,68 18,42 7,89	76,78 14,28 8,93
28. +	Любов до своєї праці	низький середній високий	73,68 21,05 5,26	64,28 14,28 21,43
29. +	Наявність владних повноважень	низький середній високий	68,42 26,32 5,26	71,43 12,50 16,07

30. –	Порушення чинного законодавства під час виконання службових обов'язків	низький середній високий	71,05 21,05 7,89	50,91 23,64 25,45
31. +	Широкі можливості спілкування з різними людьми	низький середній високий	47,37 21,05 31,58	41,07 23,21 35,71
32. –	Загроза професійної деформації	низький середній високий	26,32 21,05 50,00	21,43 19,64 58,93
33. +	Міцні дружні стосунки з колегами по роботі	низький середній високий	36,84 23,68 39,47	46,43 25,00 26,78
34. –	Недостатність фінансово-технічного забезпечення службової діяльності	низький середній високий	7,89 5,26 86,84	16,07 5,36 78,57
35. +	Можливість самореалізації, самоствердження	низький середній високий	65,79 28,95 2,63	51,78 35,71 12,50
36. +	Наявність належних професійних знань, умінь, навичок	низький середній високий	36,84 36,84 26,32	55,36 25,00 19,64
37. +	Компетентність керівництва	низький середній високий	47,37 31,58 21,05	53,57 30,36 16,07
38.* –	Негативне ставлення населення до міліції	низький середній високий	2,63 28,95 68,42	30,91 16,36 52,73
39. 0	Необхідність дотримання службової ієрархії	низький середній високий	29,73 43,24 24,32	37,50 26,78 35,71
40. +	Моральне задоволення від усвідомлення своєї потрібності суспільству, державі, людям	низький середній високий	52,63 26,32 18,42	60,71 17,86 19,64

(Примітки: 1. Зірочками позначені ті особливості, в оцінці яких даними групами курсантів виявлено статистично достовірні розбіжності. 2. «+» – особливість позитивного характеру; «-» – негативного; «0» – нейтрального. 3. В деяких випадках загальна сума менша 100 %, оскільки тут не наведені відповіді «не знаю» через дуже незначну їх кількість).

Як видно з таблиці 1, статистично достовірні розбіжності в оцінці деяких особливостей професійної діяльності працівників

міліції курсантами, що спеціалізувались як експерти-криміналісти та курсантами, що спеціалізувались як оперуповноважені, виявлено стосовно одинадцяти особливостей: № 4, 11, 13, 16, 18, 25, 38 (з  $p \leq 0,05$ ) і № 1, 10, 22, 26 (з  $p \leq 0,01$ ). З огляду на провідні тенденції у відповідях даних груп курсантів («провідною» вважалася та категорія відповідей, яка становила мінімум 50 % відповідей) збіжними виявилися особливості сприйняття та оцінки обома групами курсантів таких особливостей як погана організація праці (№ 13), соціальна та правова незахищеність (№ 16), великі навантаження як фізичного, так і психологічного характеру (№ 22) та негативне ставлення населення до міліції (№ 38) (рівень вираженості цих особливостей переважна більшість курсантів оцінили як високий). Рівень вираженості такої особливості, як «заполітизованість» міліції (№ 11) та наявності вільного часу у працівників міліції (№ 25), і «експерти», і «оперуповноважені» оцінили як низький. Отже, статистично достовірні відмінності оцінення зазначених вище особливостей мали кількісний характер.

Цілком відмінним виявилось сприйняття та оцінка опитаними групами курсантів таких особливостей, як «нечесність, непорядність працівників міліції» (№ 1) та «пияцтво» (№ 10), але констатувати якісні розбіжності в даних випадках підстав немає (просто мав місце різний розподіл відповідей).

У сприйнятті та оцінці курсантами ще трьох особливостей виявилися як якісні, так і кількісні розходження: рівень вираженості такої особливості як можливість розширення соціальних зв'язків (№ 4) більше половини «оперуповноважених» оцінили як високий, а більшість «експертів» – як низький; рівень вираженості особливості, «погані взаємостосунки з органами влади, з прокуратурою» (№ 18) більшість експертів вважають низьким, а рівень вираженості такої особливості, як «конфліктний характер службової діяльності» (№ 26), більшість оперуповноважених зазначили як високий.

Хоча у сприйнятті та оцінці 29-ти особливостей статистично достовірних розбіжностей виявлено не було, деякі спільні для обох груп курсантів тенденції мали місце. Так, рівень представленості позитивних особливостей службової діяльності міліціонерів переважна більшість курсантів оцінила як низький (№ 2, 5, 6, 20, 27, 28, 29, 35, 40), а деяких негативних – як високий (№ 17, 21, 32, 34). Лише окремі негативні особливості були оцінені як такі, що мають низький рівень представленості (№ 8, 30). Рівень вираженості можливості отримання незапланованого по-

садою прибутку (особливість «нейтрального» характеру) був оцінений як низький.

Деякі тенденції у сприйнятті та оцінці особливостей професійної діяльності міліціонерів простежувалися лише в одній групі курсантів. Так, більшість «оперуповноважених» оцінили рівень вираженості таких позитивних особливостей, як можливість співпрацювати зі справжніми професіоналами, у яких можна навчитися, можливість раннього виходу на пенсію, наявність морального задоволення від вирішення складних професійних задач, наявність належних знань, умінь, навичок у співробітників міліції та компетентність керівництва як низький (№ 14, 15, 19, 36, 37), а рівень представленості таких негативних особливостей як «неврегульованість законодавства» (№ 9) та «корумпованість керівництва» (№ 24) – як високий. У відповідях «експертів» подібних тенденцій виявлено не було, але були інші: так, рівень вираженості таких негативних особливостей, як «наявність «перевертнів» у погонах» (№ 23) та «корумпованість керівництва» (№ 24) «експерти» оцінили як низький.

У сприйнятті та оцінці деяких особливостей позитивного характеру (можливість розширення життєвого досвіду; широкі можливості спілкування з різними людьми; міцні дружні стосунки з колегами по роботі – № 7, 31, 33), однієї особливості негативного характеру (№ 3) та однієї особливості «нейтрального» характеру (необхідність дотримання службової ієрархії, № 39) визначених тенденцій у відповідях обох груп опитаних курсантів виявлено не було.

Загалом «оперуповноважені» сприймають та оцінюють професійну діяльність працівників міліції більш негативно, ніж «експерти»: із 19-ти особливостей позитивного характеру 15 були оцінені ними як такі, що мають низький рівень вираженості («експерти» так само оцінили 11 особливостей), а із 19-ти особливостей негативного характеру рівень вираженості 11-ти із них був оцінений «оперуповноваженими» як високий («експерти» так само оцінили 8 особливостей).

Аналіз отриманих даних в контексті теорії мотивації та стимулювання трудової діяльності К. Альдерфера дозволив розподілити особливості професійної діяльності працівників міліції таким чином: № 2, 6, 9, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 30, 34 – особливості, пов'язані з потребами існування (Е), тобто із основними фізіологічними потребами та потребами у безпеці; № 1, 3, 4, 8, 10, 11, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 33, 37, 38, 39, 40 – особливості, що відображають «потреби у зв'язках» або соціальні потреби

(тобто ті, що відображають соціальну природу людини: її бажання бути членом сім'ї, мати друзів, ворогів, колег, начальників, підпорядкованих; належати до певної соціальної групи, займати певне місце в навколишньому світі; потреби у груповій безпеці тощо – R); № 5, 7, 14, 19, 25, 27, 28, 32, 35, 36 – особливості, пов'язані з потребами особистісного розвитку, тобто потребами самореалізації, в тому числі і з потребами участі в управлінні (G)<sup>2</sup>. Потреби «росту» аналогічні потребам самовираження за А. Маслоу і включають також потреби у визнанні та самостверженні, пов'язані із прагненням до розвитку впевненості у собі та самовдосконалення [3, 11].

Як видно із даних таблиці 1, рівень вираженості особливостей позитивного характеру, пов'язаних із задоволенням потреб існування (E), «оперуповноважені» оцінюють як низький, а особливостей негативного характеру – як високий (за виключенням особливості за номером 30). Отже, можна зробити висновок, що потреби існування, на думку «оперуповноважених», професійна діяльність працівників міліції не задовольняє (відносно «експертів» даний висновок менш категоричний).

За оцінками «оперуповноважених», професійна діяльність міліціонерів сприяє задоволенню лише деяких соціальних потреб (R), відображених особливостями № 4, 8, 11 і не сприяє задоволенню потреб, пов'язаних із особливостями за номерами 17, 21, 24, 26, 29, 37, 38, 40. На думку «експертів», соціальні потреби у професійній діяльності міліціонерів задовольняються краще: це потреби, пов'язані із особливостями № 8, 11, 18, 23, 24. Не задовольняються потреби, представлені в особливостях № 4, 17, 21, 29, 38, 40.

Потреби особистісного росту, на думку «оперуповноважених», у професійній діяльності міліціонерів не задовольняються (на думку «експертів», також, але випадків відсутності провідних тенденцій у їхніх відповідях, як видно з таблиці 1, більше).

Питання про адекватність даних уявлень нами не досліджувалось. Втім, порівняльний аналіз даних, отриманих нами та даних, отриманих російськими вченими О. Ф. Караваєвим та Є. А. Скідановим в результаті дослідження адаптації випускників Омської академії МВС Росії, проведеного практично в той же час, що і наше, свідчить про збіжність основних висновків. Так, в результаті проведеного дослідження О. Ф. Караваєв та Є. А. Скіданов зробили висновки про те, що чільне місце серед негативних

<sup>2</sup> ERG – потреби існування, потреби зв'язку та потреби росту, від англ. – Existence, Relatedness, Growth.



причин, які викликають незадоволеність роботою, посідають причини організаційного та соціально-психологічного характеру (маленька заробітна плата, робота у вихідні та святкові дні, напружений режим роботи, недоброзичливе ставлення населення до співробітників, недосконалий графік відпусток, несхвалення роботи членами сім'ї, неправильний розподіл обов'язків між членами колективу, незбалансованість систем заохочень та покарань, соціальна незахищеність, недостатня кваліфікація керівників тощо) і що головною причиною незадоволеності молодих співробітників роботою в міліції є те, що не враховується ієрархія потреб молодих фахівців. Автори дійшли висновку, що в системі МВС необхідним є вироблення таких механізмів мотивації професійної спрямованості, які б дозволяли задовольняти найважливіші потреби співробітників саме через службу в ОВС. За даними цих авторів, менше половини випускників задоволені різними аспектами служби і за прогнозом лише 1/2 – 1/3 випускників спеціалізованого вишу МВС Росії закріпиться у практичних підрозділах (за нашими даними високомотивованими майбутніми фахівцями є 1/3 випускників слідчої спеціалізації [6]).

Групи потреб, виділені К. Альдерфером, розташовані так само, як і в теорії А. Маслоу – ієрархічно. Відмінність полягає у тому, що, згідно із теорією Альдерфера, має місце не тільки рух від потреб більш низького рівня до потреб більш високого, але й у зворотному напрямі: вверх, якщо задоволені потреби нижчого рівня, і вниз, якщо не задоволені потреби більш високого рівня [3, 11].

З огляду на теорію мотивації та стимулювання трудової діяльності К. Альдерфера, отримані дані дозволяють зробити такі висновки:

1. На думку курсантів-випускників, у найменшій мірі у професійній діяльності міліціонерів задовольняються потреби існування (Е) та потреби особистісного росту (G).

2. Недостатній рівень задоволення соціальних потреб (R) призводить, з одного боку, до посилення дії цих потреб, а з другого – до ще більшої активізації потреб існування (Е).

3. Незадоволення потреб особистісного росту (G) призводить як до посилення цих потреб, так і до посилення потреб соціальних (R).

4. Потреби соціальні (R) у професійній діяльності міліціонерів задовольняються дещо краще, ніж потреби існування (Е) та потреби особистісного росту (G).

5. Сформульовані вище положення у більшій мірі стосуються «оперуповноважених».

Отже, є підстави вважати, що пошук шляхів задоволення потреб соціальних (R), у професійній діяльності міліціонерів може дещо зменшити напругу, що виникає внаслідок незадоволення потреб існування (E) та потреб особистісного росту (G) – тим більше, що задоволення цих потреб не пов'язане безпосередньо із чинниками матеріального характеру. Задоволення потреб соціальних (R) можливе за рахунок підвищення статусу професії міліціонера у суспільстві, зміцнення авторитету міліції, укріплення поваги до роботи міліції з боку держави, вдосконалення керівництва та управління в органах внутрішніх справ, подолання корупційних проявів в органах виконавчої влади, посилення владних повноважень працівників міліції, оптимізації морально-психологічного клімату в практичних підрозділах органів внутрішніх справ. Проведене дослідження свідчить також про необхідність більш тісної взаємодії підрозділів ОВС та вищів системи Міністерства внутрішніх справ.

#### Список використаних джерел

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Ботнарченко О.М. Дискреція в слідчій діяльності: юридико-психологічні особливості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О.М. Ботнарченко. – К, 2010. – 16 с.
3. Доронина И.В. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие / И.В. Доронина, М.А. Бичеев. – Новосибирск: СибАГС, 2003. – 184 с.
4. Караваев А. Ф. Профессиональное становление молодых сотрудников ОВД / А.Ф. Караваев, Е.А. Скиданов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – №4(39). – С. 32-38.
5. Караваева Т.А. Психологическая характеристика портрета конфликтной личности / Т.А. Караваева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 1 (32). – С. 34-41.
6. Малкова Т. М. Професійне становлення особистості (на прикладі вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ України): монографія / Т.М. Малкова. – Київ, 2012. – 394 с.
7. Распопин О.А. Психолого-педагогические факторы формирования мотивации профессиональной деятельности / О.А.Распопин. – СПб.: Лион, 2007. – 192 с.

8. Ткачѳв Д.И. Мотивация труда в современной России / Д.И. Ткачѳв; Юж.-Рос. Гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: Изд-во ЮРГТУ (НПИ), 2006. – 22 с.
9. Юнг К. Г. Синхрония: акаузальный объединяющий принцип [сб., ст.; пер. с англ. и нем.] / Карл Густав Юнг. – М.: АСТ МОСКВА, 2010. – 347 с.
10. DuBrin Andrew J. Human Relations. A Job Oriented Approach / Andrew J. DuBrin. – Fifth Edition. – New Jersey : Prentice-Hall, 1992, pp. 49-113.
11. Hollyforde S. and Whiddett S. The Motivation Handbook. – London, 2003. – P. 70-75.

The article envisages the results of the study focused on the motivation of the policemen's professional activity using indirect method, particularly analyzing the perception and evaluation of the activity by future policemen (undergraduate cadets). This research was based on the theory of motivation and stimulation of labour activity of Clayton Alderfer. As a result of the research the satisfaction of social necessity (R) is determined to be possible due to an extension of the status of a policeman in a society, a consolidation of the militia authority and respect to the profession of militia from the state. The necessity of closer interconnection between subunits of home affairs and higher educational establishments of Ministry of home affairs has arisen.

**Keywords:** motivation, the professional activity of policemen, the theory of motivation and stimulation of labour activity of C.P. Alderfer.

*Отримано: 27.01.2013 р.*

**УДК 159.944**

*І.В.Матієшин*

## **Спортивна невротизація людини: теоретико-емпіричні доробки сучасної психології**

У статті розкрито основні теоретичні та емпіричні позиції вивчення невротизації особистості і такого її різновиду, як спортивна невротизація. Окреслення методологічних меж аналізу неврогенезу особистості, психологічних ознак і показників невротичної поведінки дає можливість конкретизувати показники та чинники спортивної невротичної

поведінки. Встановлено, чим вищий рівень вираження реальної загрози для життя людини при виконанні діяльності в певних умовах, тим вищий її рівень нервово-психічної напруги.

**Ключові слова:** невроз, неврогенез, невротична поведінка, невротизація, спортивна невротизація.

В статье раскрыты основные теоретические и эмпирические позиции изучения невротизации личности и такой ее разновидности, как спортивная невротизация. Определение методологических границ анализа неврогенеза личности, психологических признаков и показателей невротического поведения позволяет конкретизировать показатели и факторы спортивного невротического поведения. Установлено, что чем выше уровень выражения реальной угрозы для жизни человека при осуществлении деятельности в определенных условиях, тем выше ее уровень нервно-психического напряжения.

**Ключевые слова:** невроз, неврогенез, невротическое поведение, невротизация, спортивная невротизация.

**Постановка проблеми.** У час соціально-економічних змін в суспільстві набувають особливої гостроти проблеми професійних невротичних деструкцій, які в патологічній формі прояву стають все частішим явищем, а це означає, що з'являється більша кількість людей, які потребують психологічної допомоги. Це цілком стосується й такого складного й специфічного виду професійної діяльності, як спорт. Адже проведення змагань, де від спортсмена потребується віддача, робота на межі своїх можливостей створює ситуації, у яких спортсменові необхідно проявляти вміння саморегуляції психоемоційного стану. Якщо фізичні навантаження є значними, а спортсмен погано керує своїм психічним станом, то виникає надмірна психічна напруга, що знижує ефективність діяльності, призводить до її дезорганізації, а в результаті – до програшу, що може привести до втрати впевненості у собі, до психічного стресу, і як результат – до особистісної невротизації. Урбанізація, прискорення темпу життя, інформаційні перевантаження, підсилюючи цю напругу, часто сприяють виникненню і розвитку прикордонних форм нервово-психічної патології, що спливають питання психогігієни, психопрофілактики в ряд найважливіших завдань охорони психічного здоров'я людини. Вирішення цих проблем пов'язане, перш за все, з необхідністю ранньої діагностики субклінічних проявів такого роду станів, зокрема, невротизації, психосоматичних скарг і схильності до них. Важливу роль відіграє й діагностика перфекціоністських тенденцій людини, яка під впливом психотравмуючих чинників може переходити в патологічний стан.

Сучасна людина, а в нашому випадку спортсмен, знаходиться в ситуації загальної нестабільності, піддається різним впливам як біологічних, так і соціальних чинників, які часто носять негативний характер. Поєднання несприятливих умов середовища і зростання нервово-психічної напруженості збільшують рівень невротизації людини.

**Мета.** Вищесказане й зумовило теоретико-емпіричний аналіз проблеми в медико-психологічній літературі проблеми спортивної невротизації, систематизація якого дасть можливість конкретизувати параметри та показники її прояву й виокремити найоптимальніші шляхи її емпіричного вивчення.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку психологічної науки питання про неврози і невротизацію особистості йде в ключі з проблемами професійного характеру. Це поєднання є не випадковим – у процесі життєдіяльності людина проводить значну частину свого життя на робочому місці, а в процесі виконання людиною своїх професійних обов'язків виникають ситуації, які приводять до своєрідних перенапружень нервової системи, або і вся робота виступає стресором для людини.

Кожна професія і кожна професійна роль, яку виконує людина несе в собі небезпеку, – виникає професійна деформація – явище, що характеризується змінами властивостей особистості (стереотипів сприймання, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування та поведінки тощо), змінами рівня виразності професійно важливих якостей фахівця, що відбуваються під впливом змісту, умов, тривалості виконання діяльності та його індивідуальних психологічних особливостей [5, с.142].

Явище професійної деформації близьке до поняття професійної невротизації, як процес набуття людиною стану неврозу. Невроз же розглядається як зворотне межове психічне порушення, що усвідомлюється хворими, зумовлене дією психотравмуючих чинників і протікає з емоційними і соматовегетативними розладами. Причиною неврозів є стресова ситуація, яка може бути як гострою, так і хронічною (епізодичні або постійні деструктивні прояви професійної ситуації).

Поняття професійної невротизації та професійного неврозу дещо відрізняються. Так для пояснення професійного неврозу використовується таке узагальнення розуміння як нервового розладу, який заважає правильному виконанню тих рухів, які необхідні для здійснення певної діяльності, тоді як відповідні м'язи при інших умовах не виявляють відхилень від норми. Письмовий спазм – найбільш поширена форма професійного

неврозу, при якому пальці хворого тремтять, здійснюють зайві рухи, слабо тримають ручку [18]. При розгляді професійної невротизації акцент ставиться на процес набуття одного з трьох видів неврозу: істерії, неврастенії, неврозу нав'язливих станів. Дані порушення відносяться до захворювань нервової системи, тоді як координаторний невроз відноситься до захворювання опорно-рухової системи. Відповідно, акцент зсувається на розгляд питань про вплив трудової діяльності на вищу нервову діяльність людини. Для неврозу властивими є: зворотність патологічних порушень, незалежно від їх тривалості; психогенна природа захворювання, яка визначається існуванням змістовного зв'язку між клінічною картиною неврозу, особливостями системи відносин і патогенною конфліктною ситуацією хворого; специфічність клінічних проявів, що полягає в домінуванні емоційно-афективних і соматовегетативних розладів [7].

Невротизацію можна розглядати як варіативну особистісну змінну, яка відображає динаміку змін психічних станів людини, так і більш стабільну особистісну характеристику. Відповідно, якості невротика, які він набув в процесі професійної діяльності – професійні деформації, проявляються систематично, і не є обов'язковим присутність стресора для їх вияву, оскільки вони є особистісними змінними. Розглядаючи психічні стани, які виникають під впливом стресорів, можна вказати, що вони є епізодичними (важлива присутність стресора, який їх викличе знову) [7].

Відмінність між психічними станами і особистісними змінними в контексті невротизації різних індивідуумів проводиться через розгляд ряду тем: типологічних особливостей особистості, можливостей адаптації, запасу життєвих сил. Неврози можуть викликатися і такими загальновідомими факторами виснаження, як-от: тривале недосипання; розумове або фізичне перенапруження; необхідність прояву насильства [9, с.356].

Неврози виникають на основі непродуктивно й нераціонально підібраної способу вирішення невротичного конфлікту, що, в основному, складається у дитинстві, в умовах порушення відносин з оточенням, і, в першу чергу, з батьками. Також неврози можуть виникати й під впливом незадоволеності, тяжких переживань, перенапруг, недосаженості життєвих цілей, незворотності втрат тощо. При неврозах на перший план виступають розлади емоційної сфери. Перешкоди пошуку виходу з переживань тягнуть за собою психічну та фізіологічну дезорганізацію особистості, формування невротичних синдромів. Психогенний характер неврозів означає, що вони зумовлені дією переважно

психологічних факторів та пов'язані з активізацією симптомів розладів у психотравмуючих ситуаціях.

Варто відмітити, що основні сучасні напрямки в області неврозів – біогенетичні, психогенетичні та соціогенетичні, – представлені у тісному взаємозв'язку. Суттєвою є обставина, що в даний час для синтезу наукових даних про неврози, створюються оптимальні умови в методологічному плані. Вони забезпечуються тим, що на сучасному етапі наука в цілому звертається до аналізу, так званих, великих систем. Цікавою спробою системного підходу до вивчення станів психічної адаптації та дезадаптації відноситься концепція Ю. Александровського [3]. Уявлення про багатофакторну зумовленість неврозу представлене в патогенетичній концепції неврозів В. М'ясищевим, загальні положення якої стосувалися переважно внутрішньособистісного аспекту патогенезу неврозу та базувалися на вченні про ставлення, де особистість розуміється як система ставлень індивіда до оточуючого середовища. Таке розуміння неврозу суттєво відрізняється від вище перерахованих основних напрямків його вивчення і лікування. Якщо детальніше розглянути етіологію неврозів, то загальну картину можна представити таким чином.

За З. Фройдом, невроз виникає там, де не вдався перехід від прямих до загальмованих в смислі мети сексуальним первинним потягам [15]; це відповідає конфлікту між первинними потягами, які поглинаються «Я», які пройшли через певний розвиток, і у витісненій неусвідомлюваній формі прагнуть до прямого задоволення. Причина неврозу виникає при з'єднанні двох основних компонент – успадкованого лібідо як результату сексуальної конституції і пов'язаних з нею доісторичних переживань, а також інфантильного переживання та випадкового травматичного переживання. Неврози зобов'язані виникненню конфлікту між «Я» та сексуальністю, конфлікту між «Я» та «Воно». Неврози виникають в результаті боротьби між інтересами самозбереження і вимогами лібідо. Неврозом починають хворіти, якщо втрачається можливість задоволення лібідо – в результаті «вимушеної відмови», і симптоми неврозів – це замісники задоволення, що не відбулося. В індивідуальній психології А. Адлера невроз виникає як наслідок невміння звільнення від почуття власної неповноцінності «нормальними способами» компенсації [1]. Людина починає виробляти симптоми хвороби, щоб виправдати свої невдачі, а наслідок цього з'являється невроз. Як і всі неофрейдисти, К. Юнг теж цікавився неврозами, але розглядав їх не як реакцію на «ворожість» світу і не як конфлікт між органічними



потягами і вимогами суспільства. Для нього невроз – це регрес на більш низький рівень. Пристосування до життя, за К. Юнгом вимагає застосування різноманітних функцій, таких як мислення, почуття, інтуїція тощо. Якщо організм не справляється з будь-якою ситуацією, то це означає, що необхідна функція потребує допомоги зі сфери неусвідомлюваного [19]. Отже, щоб реалізувати адаптацію, індивід повинен регресувати, тобто звертатися до більш низького рівня свідомості. К. Хорні [17] вбачала причину виникнення невротичних станів у переживанні базальної тривоги у дитинстві, яка в дорослому житті людини виражається в ірраціональних способах вирішення конфліктів у формі самовідчуження – невроз прив'язаності, влади, покірливості, невроізоляції. Гуманістичний психоаналіз Е. Фрома вбачає причину неврозів в незадоволенні екзистенційних потреб (потреб прихильності, трансценденції, укоріненні, самовизначенні, орієнтації), що призводить до відсутності «зрілої любові» людини [16]. В теоретичній практиці Г. Саллівена центральним поняттям виступає «динамізм», під яким слід розуміти «відносно стійку структуру розподілу енергії» [6], зокрема в міжособистісних стосунках. Порушення такого розподілу енергії приводить до неврозу.

Цим переліком визначення неврозів не закінчується його вивчення в зарубіжній психології, але помітне суттєве протиріччя в тлумаченні неврозів у вітчизняній медичній психології, і, зокрема, в патогенетичній концепції В. М'ясищева. Виходячи із розуміння особистості як системи відношень, він показав, що клінічні форми неврозів (неврастенія, істерія та ін.) можуть бути зрозумілі як зафіксовані особливості окремих механізмів хворобливого сприйняття й переробки життєвих труднощів, що переживаються людиною.

В. Вейцекер виокремлює три форми соціальних неврозів: неврози злету, неврози падіння, неврози правоти. Г. Фрідріхс описує післяпологові неврози. А. Леві-Біанкіні виокремлює анагапічний невроз – невротичний стан, що розвивається в одиницях, покинутих людей; його розглядають як наслідок психотравматичного дитинства або як результат надмірної прихильності до батьків. Анагапічний невроз не має специфічної клінічної картини, для нього характерна широка гама невротичних виявів. Г. Сухарева розглядає моносимптоматичні неврози, у клінічній картині яких домінує один синдром (логоневрози, енкопрез, енурез, тіки). К. Леонгард висуває поняття неврозів бажання (йдеться про бажаність неврозу – істерія) і побоювання (невроз настирливих станів, логоневроз) [13, с.24-25]. М. Хана-

нашвілі виокремлює інформаційний невроз як форму патології вищої нервової діяльності, що виникає в умовах несприятливого поєднання таких факторів, як необхідність опрацювати й засвоїти значний обсяг інформації, постійний дефіцит робочого часу і високий рівень мотивації [2, с.245]. А. Захаров вважає, що неврози, як психогенні захворювання особистості в афективно-загостреній формі, відбивають безліч проблем людських взаємин (взаємопорозуміння, оптимальне самовираження та самоствердження, пошук власного «Я»). Учений акцентує на тому, що первинно невроз є емоційним розладом, який виникає у дитинстві, здебільшого внаслідок порушення сімейних стосунків з батьками, але при цьому суттєвого значення набуває соціально-психологічний, соціально-культурний і соціально-економічний вплив [8, с.204].

Попри таку багатогранність інтерпретації поняття неврозу, дослідники практично одногласно стверджують, що для невротичних розладів характерні такі ознаки: наявність психогенної причини захворювання, зазвичай пов'язаної з особливостями міжособистісних стосунків і неможливістю розв'язати конфліктні ситуації, що виникають на цьому ґрунті; домінування емоційних і соматовегетативних порушень у клінічній картині, як специфічних ознак цього захворювання; зворотність клінічних ознак за сприятливих умов функціонування особистості [14].

Психічною травмою для людини є те, що загрожує її майбутньому, породжує невизначену ситуацію і заставляє приймати термінове рішення. Психічною травмою для людини може бути інформація про сімейно-побутові і службові труднощі, смерть близьких, загроза життю і здоров'ю, щастю і добробуту, нездійснення надій, не налагоджене особисте життя, звільнення з навчального закладу або з роботи. Проте, характер психотравматизації може бути дуже різним. Зокрема В. Ковальов виділяє такі типи психотравм: шоківі психічні травми; ситуаційні психотравмуючі фактори відносно короткочасної дії; хронічно діючі психотравмуючі ситуації [13, с.91]. Факторами розвитку неврозу, невротичного розладу, невротизації можуть бути події, які ведуть до виникнення невирішеного конфлікту для цієї людини між обов'язком і бажанням, захопленням і ситуацією, і потребує боротьби протиріччя почуттів (любові і ненависті, добра і зла тощо). Невротичний зрив може бути у будь-кого, проте у деяких людей є схильність до виникнення невротичних розладів. Це частіше всього люди, що страждають психопатіями або акцентуаціями [11].

У багатьох професіях можна спостерігати вищевказані деструктивні впливи, які діють на працівника, від якого часто вимагають повної віддачі, незважаючи на його особисті проблеми – особистість нівелюється, коли на кону стоїть вища продуктивність. На процес невротизації, крім умов праці, впливає і індивідуальний стиль робітника – його ставлення та сприйняття роботи, що виконується, та до власної професійної ролі. Для того, щоб стати професіоналом в своїй області, людина вимушена витратити роки і навіть десятиліття на засвоєння, підтримку і розвиток спеціалізованих якостей, на вихід з криз професійного становлення. У цей період формуються професійно значущі якості, а в несприятливих умовах під впливом проблемних моментів, що повторюються, у вибраній області професійної діяльності деформуються особистісні якості, набуваються невротичний розлад [5].

Наявність певних особистісних характеристик підвищує стресостійкість, а відповідно і знижується ймовірність виникнення в даних осіб невротичних розладів. До таких характеристик відносяться доброзичливість, почуття гумору, самоконтроль, оптимізм, які стають в пригоді у конфліктних ситуаціях, що доволі часто виникають на роботі. Проте з часом, професія й умови праці залишають відбиток на людині – характер змінюється, можливий навіть розвиток дисоціації особистості. Розглядаючи професійну невротизацію, не можна не помітити, що певні категорії професій (лікар, спортсмен, бухгалтер) ставлять підвищені вимоги до працівників. Ці професії здійснюють деструктивний вплив на психіку, а відповідно в психології праці розробляються професіограми, однією з вимог яких є підвищена стресостійкість [12].

Але, незважаючи на професійний відбір, підвищені вимоги до кандидатів, все ж таки професійна деформація особистості відбувається, а у деяких випадках і професійна невротизація працівників. Ключовим елементом тут є час: спостерігається систематична і довготривала дія психотравмуючих і стресових факторів. У деяких випадках достатньо одномоментного сильного стресора для виникнення неврозу. Як не є, а людина, навіть на робочому місці, завжди залишається людиною, і підпадає під вплив стресорів, тому рано чи пізно будь-яка подія може запустити ланцюг невротизації. Ймовірність цієї події збільшується, якщо людина виконує професійну роль, в якій передбачені критичні ситуації, наприклад у спорті, за яких психіка повинна збирати всі ресурси для опору зі стресором [5].

До професійних неврозів можуть призводити такі чинники: високий ступінь відповідальності за результати основної

діяльності; страх помилок і невдач; перевантаження, часте виникнення непередбачених ситуацій; труднощі в сім'ї, викликані професійною діяльністю (тривала підготовка до роботи, додаткові заняття у неробочий час); адикція до роботи (трудоголіки); високий темп життя, прискорення темпу багатьох фізичних і психічних функцій; постійне прагнення до змагання і конкуренції; виражений перфекціонізм; вічний дефіцит часу, участь в різноманітних видах суспільної діяльності; нездатність до релаксації [5].

Варто зазначити, що на виникнення неврозу чи неврозоподібних симптомів впливають, крім роботи, проблеми сімейного плану, так як сім'я є тим місцем де людина проводить переважну частину свого життя. Тому проблеми сім'ї можуть посилювати процеси невротизації – на працівника чиниться деструктивний вплив з усіх сторін. Тоді, коли відомо, що сімейна обстановка повинна відновлювати життєві сили людини. В сучасному світі на людину чинить колосальний тиск науково-технічний прогрес, інформаційні потоки настільки великі, що людина не може в них зорієнтуватися; це все ставить підвищені вимоги перед працівником-професіоналом, який повинен досконало опанувати свою професію і увійти в професійну роль.

При вивченні професійної невротизації в умовах стресу важливого значення набуває аналіз стресогенної ситуації. Діяльність людини завжди здійснюється в певних умовах зовнішнього середовища. Всі умови діяльності, залежно від вираження загрози для життя людини, можна поділити на три категорії: звичайні (або нормальні), особливі і екстремальні. До критеріїв, які лягли в основу даної класифікації, відносять: ступінь нервово-психічного напруження, що супроводжує виконання діяльності, або адаптацію до умов, діяльності, що змінилися, а також ступінь вираження реальної вітальної загрози. Логічно було б припустити, що в осіб, які працюють в особливих і екстремальних умовах ризик розвитку неврозів вищий, ніж в осіб, котрі працюють в нормальних умовах. Пояснити це можна тим, що на робітника здійснюється систематичний деструктивний вплив. Опір його нервової системи до систематичного стресу з часом знижується.

Рівень нервово-психічної напруги не може розглядатися як єдиний і незалежний критерій, за яким можна поділити всі умови діяльності відповідно до наведеної вище класифікації. Для подібного твердження є, принаймні, дві підстави. По-перше, кожна людина індивідуальна. Дві людини, знаходячись в одних і тих же умовах, виконуючи одну і ту ж діяльність, можуть воло-

діти різними функціональними станами і, відповідно, матимуть різний рівень нервово-психічної напруги. По-друге, людина як біосоціальна система володіє властивістю, характерною всім живим істотам – здатністю адаптуватися до умов зовнішнього середовища, що змінюються. Необхідний ще хоча б один критерій, який дозволяв би точніше диференціювати умови діяльності відповідно до вищенаведеної класифікації. Таким критерієм служить рівень вираження реальної вітальної загрози. Безперечно, чим вищий рівень вираження реальної загрози для життя людини при виконанні діяльності в певних умовах, тим вищий її рівень нервово-психічної напруги. Незаперечним є і те, що до реальної літальної загрози людина не може адаптуватися. Будь-якій психічно здоровій людині практично неможливо звикнути-ся з думкою про те, що вона може загинути будь-якої хвилини. Цей інстинкт самозбереження приводить до виникнення в людині внутрішнього конфлікту: з одного боку – небезпека, а з другого – необхідність виконувати роботу. Це є сильним стресором, і в подальшому може призводити до невротизації.

#### Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Владос, 1995. – 560 с.
2. Айрапетянц М.Г. Неврозы в эксперименте и в клинике / М.Г. Айрапетянц, А.М. Вейн. – М. : Наука, 1982. – 512 с.
3. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
4. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К.Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 447с.
5. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
6. Бондаренко А.Ф. Социальная терапия личности (психосемантический подход) / А.Ф.Бондаренко. – К. : КГПИИЯ, 1991. – 89 с.
7. Галецька І.І. Методики дослідження неврозів / І.І. Галецька // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – №4. – С. 24-25.
8. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: этиология и патогенез / А.И. Захаров. – М. : Просвещение, 1988. – 275 с.
9. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с. (серия «Мастера психологии»).

10. Келлер В.С. Деятельность спортсменов в вариативных конфликтных ситуациях / В.С. Келлер. – К. : Здоровья, 1977. – 183 с.
11. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии / О. Кернберг. – М. : Класс, 2001. – С. 58-63.
12. Киселев Ю.Я. Исследование индивидуально-психологических особенностей и психомоторики у спортсменов различной квалификации в различных видах спорта / Ю.Я.Киселев, А.А.Бакуменко, Б.А.Варакин и др. // Отбор и подготовка квалифицированных спортсменов к ответственным соревнованиям. – Л., 1975. – С.110-124.
13. Клиническая психология / [под ред. М. Перре, У. Бауманна]. – СПб., 2003. – 232 с.
14. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 278 с.
15. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений / [сост. М.Г. Ярошевский]. – М : Просвещение, 1989. – 448 с.
16. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э.Фромм. – М. : Смысл, 1994. – 322 с.
17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М. : Педагогика-пресс, 1993. – 316 с.
18. Цымбалюк Ж.А. Влияние свойств нервной системы на спортивную деятельность / Ж.А. Цымбалюк // Физическое воспитание студентов творческих специальностей / [под общ. ред. С.С. Ермакова] – Харьков : ХХПИ, 1997. – №4. – С. 4-6.
19. Юнг К. Архетип и символ / К. Юнг. – М. : Ренесанс, 1991. – 298с.

The article reveals the main theoretical and empirical study positions of neuroticism of a personality and such its variant as sport neuroticism. Defining the limits of methodological analysis of personality's neurogenesis, psychological features and psychological indicators of neurotic behavior gives the opportunity to specify the indicators and factors of sports neurotic behavior. While studying professional neuroticism under conditions of stress the analysis of stress situation is shown to get an important meaning. Any mentally healthy person is researched practically impossible to get used to thought about his or her death at any moment. The instinct of self-preservation is established to lead to the rise of interior conflict: from one side it is a danger, from other it is a necessity to do work that is a strong stress factor and can lead to neuroticism in future.

**Keywords:** neurosis, neurogenesis, neurotic behavior, neuroticism, sport neuroticism.

*Отримано: 7.02.2013 р.*

## Антиципаційна компетентність як фактор становлення професійної ідентичності

Стаття присвячена опису особливостей становлення професійної ідентичності у студентів гуманітарних спеціальностей. Теоретично обґрунтовані й експериментально виявлені психологічні і організаційно-методичні умови, що детермінують досягнення вираженої професійної ідентичності в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Представлено опис умов, які сприяють гармонізації власної часової перспективи, формуванню відповідної мотивації щодо побудови образу позитивного майбутнього в її учасників, а також на розвиток антиципаційної здатності, рефлексії, відповідальності, осмисленості життя, на проектування образу професійного майбутнього та актуалізацію своїх професійних ресурсів.

**Ключові слова:** професійна ідентичність, антиципація, часова перспектива.

Статья посвящена описанию особенностей становления профессиональной идентичности у студентов гуманитарных специальностей. Теоретически обоснованы и экспериментально обнаружены психологические и организационно-методические условия, детерминирующие достижения выраженной профессиональной идентичности в процессе обучения в высшем учебном заведении. Представлено описание условий, способствующих гармонизации собственной временной перспективы, формированию соответствующей мотивации относительно построения образа позитивного будущего у ее участников, а также на развитие антиципационной способности, рефлексии, ответственности, осмысленности жизни, на проектирование образа профессионального будущего и актуализацию своих профессиональных ресурсов.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, антиципация, временная перспектива.

Соціальні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі в нашій державі, призводять до необхідності глибокого осмислення вимог суспільства до особистості фахівця. Саме у цих умовах професійна ідентичність спеціаліста виступає важливою передумовою професійної самореалізації.

Проблемі професійної ідентичності у гуманітарних науках присвячено багато досліджень як вітчизняних (Д.Барашева, М. Боришевський, О.Винославська, П.Гнатенко, І.Дружиніна, В.Зливков, С.Максименко, В.Москаленко, В.Павленко, Н.Пов'я



кель, І.Середницька, Т.Титаренко, Н.Чепелева), так і закордонних авторів ( Г. Брейкуел, Т.Буякас, А.Ватерман, Н.Гуліна, Л.Гурильова, Н.Іванова, Л.Матвеева, А.Назіров, Л.Шнейдер).

Слід зазначити, що разом з ученими, наукові розробки яких присвячені різноманітним аспектам професійної придатності і професійної готовності (М.Бадалова, К.Гуревич, К.Платонов, А.Войченко, О.Кучерявий, М.Дьяченко, Л.Кандибович, В.Семиченко), концепціям професійного становлення особистості (Е.Зеер, В.Зливков, Є.Климов, А.Маркова, Л.Мітіна, Н.Глуханюк), сучасні дослідники підкреслюють значення миттєвих, реалізованих самовизначень і прогнозованих майбутніх виборів у процесі становлення професійної ідентичності (А.Бологова, Н.Іванова, Т.Козловська, Л.Шнейдер). Утім, створення адекватного і реалістичного сценарію професійної самореалізації, осягнення образу власного майбутнього та власної професійної ідентичності залежить від здатності антиципувати свої життєві перспективи, хід власних дій, вчинків інших людей, подій свого життя (І.Батраченко, Б.Ломов, Л.Регуш, О.Рихальська, В.Ромеєць, О.Сергієнко, Н.Толстошеїна, І.Фейгенберг, М.Ціскарідзе) [1], [2].

**Актуальність дослідження** проблеми професійної ідентичності у контексті передбачення образу професійного «Я» зумовлена ще й практичною значущістю даної проблеми в контексті необхідності удосконалення практики підготовки фахівців гуманітарного профілю. Існуюча система підготовки кадрів орієнтована в більшій мірі на накопичення теоретичних знань і призводить до того, що, опиняючись згодом в реальній робочій ситуації, для якої характерна різноманітність контекстів застосування знань, випускники переживають особистісну і професійну кризу. Сучасні вітчизняні вчені вказують на цінність побудови процесу навчання з орієнтацією на усвідомлення власного професійного потенціалу, обґрунтовують конкретні програми професійної підготовки у вищих навчальних закладах (М.Бадалова, Г.Балл, Ж.Вірна, Л.Карамушка, Н.Коломінський, С.Максименко, В.Панок, Н.Пов'якель, О.Саннікова, В.Семиченко, Н.Чепелева та ін.), але дослідження в даному ракурсі ситуативні і пряме їх перенесення в поле визначених проблем неможливе, оскільки потребує певної конкретизації.

Узагальнивши ідеї та висновки, що містяться у працях сучасних вчених, які вивчають процеси професіоналізації, можна стверджувати, що на становлення професійної ідентичності впливають: а) нормативні вимоги професії, які задають змістов-

ні характеристики професійної ідентичності; б) професійна придатність, в структурі якої можна виокремити відношення до професії, професійні інтереси і схильності, спеціальні здібності, звички, знання, досвід; в) професійна готовність, яка включає в себе суб'єктивний образ професії, образ себе як професіонала, професійну самосвідомість; г) співвідношення соціального та особистого, яке виявляється в усвідомленні своєї тотожності з професійною спільнотою, психологічної значущості членства в ній, у відчутті своєї професійної компетентності, самостійності і самоефективності; д) контекст стосунків у професії, який сприяє визнанню індивіда оточуючими як професіонала; е) проєктування свого «професійного Я» на основі здатності антиципувати хід власних дій, вчинків інших людей, подій свого життя (І. Батраченко, Б. Ломов, В. Менделевич, Л. Регуш, О. Рихальська, В. Роменець, Н. Суміна, Л. Подкоритова, М. Цискаридзе).

Отже, критерієм результативності процесу набуття певних статусів професійної ідентичності може бути антиципаційна компетентність, яка складається з наступних компонентів: а) спрямованість часової децентрації; б) емоційна налаштованість на своє майбутнє; в) часова орієнтація та рефлексія відношення до часу та майбутньої діяльності; г) осмисленість життя, відчуття відповідальності за рішення, що приймаються.

Для реалізації мети діагностичного дослідження з вивчення взаємозв'язку певних статусів професійної ідентичності і рівня антиципаційної компетентності було вивчено, по-перше, статус професійної ідентичності студентів і характеристики образу професійного «Я» у часовій перспективі за допомогою методики дослідження статусів професійної ідентичності (Л. Шнейдер), тесту «Хто Я?» (М. Кун і Т. Мак-Партленд).

По-друге, для визначення рівня антиципаційної компетентності використовувався такий діагностичний інструментарій: «Шкали часових децентрацій», «Шкали переживання часу» (О. Кронік і Є. Головаха), «Проблемна анкета» (І. Сейффже – Кренке, Л. Регуш); опитувальник ЗТРІ (Ф. Зімбардо), тест «Здатність до антиципації» (Л. Регуш), опитувальник «Визначення індивідуальної міри рефлексивності» (А. Карпов, В. Пономарьова), опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, О. Еткінд), тест СЖО (Д. Леонт'єв).

За допомогою тесту «Методика дослідження статусів професійної ідентичності» було виділено п'ять груп з різними статусами професійної ідентичності: 13% із статусом досягнутої професійної ідентичності, 25% – з псевдоідентичністю, 24% – з

дифузією ідентичності, 26% – із статусом мораторію, 12% – з передчасною ідентичністю. Проаналізувавши даний розподіл статусів ідентичності, можна зробити висновок, що у процесі навчання за фахом, професійна ідентичність досяжна лише в невеликих масштабах, частіше студенти перебувають в стані кризи ідентичності.

Далі було розглянено вплив характеру прогнозованого образу «Я» на формування статусу професійної ідентичності (табл.1).

Таблиця 1

**Вплив структури прогнозованого образу «Я» на формування ідентичності**

Статус професійної ідентичності	Характеристики образу прогнозованого Я (%)									
	Екзистенційні	Ранг	Професійні	Ранг	Персональні	Ранг	Духовні	Ранг	Перспективні та цілі	Ранг
«Досягнута ідентичність»	11,5	1	15,1	1	50,1	5	10	1	13,3	1
«Псевдоідентичність»	9,2	2	8,6	2,5	63,7	4	8	2	10,5	3
«Дифузія»	8,1	3	8,2	4	64,1	3	8,5	3	11,1	2
«Мораторій»	5,3	4	8,6	2,5	72,2	2	7,9	4	6	4
«Передчасна ідентичність»	4,6	5	2,8	5	87,9	1	2,8	5	1,9	5

Отримані результати підтверджують вплив прогнозування образу «Я» на формування ідентичності студента. З представлених в таблиці 1 даних видно, що домінуючим в структурі прогнозованого образу «Я» виступають персональні якості (від 50, 1% до 87,9%), а характер структуризації компонентів образу Я по групах студентів з різними статусами помітно відрізняється.

Після визначення ієрархії значущості вкладу кожного з компонентів образу «Я» в становлення професійної ідентичності можна побачити, що гармонійне співвідношення компонентів Я-образу при меншій, ніж в інших групах, мірі вираженості персонального компонента сприяє становленню статусу досягнутої ідентичності. При деякому послабленні професійної, духовної і перспективно-цільовою складових формується дифузна ідентичність. Різке послаблення екзистенційного і перспективно-цільового блоків про-

гностичного образу «Я» при одночасному посиленні персонального обумовлює виникнення статусу мораторію. Максимальна вираженість персонального компонента образу «Я» при низькій орієнтації на всі інші компоненти (екзистенційні, професійні, духовні, перспективні) обумовлює формування передчасної ідентичності.

Застосування особистісного семантичного диференціала дозволило отримати дані про вплив змісту майбутнього «Я» на формування різних статусів професійної ідентичності, а саме: а) прагнення цілеспрямованості є компонентом образу «Я» студентів з досягнутою ідентичністю, вони не екстраполюють в майбутнє такі персональні характеристики, як розслабленість, безпечність, пасивність, поступливість і конфліктність; б) досліджувані з псевдоідентичністю прагнуть до особистісної зрілості, відповідальності; в) у підгрупі з дифузією ідентичності вважають, що і у майбутньому вони стоятимуть перед вибором між залежністю від інших та відповідальністю за свою самостійність; д) для студентів з передчасною ідентичністю найбільшої значущості в майбутньому набуває прагнення до свободи.

Другий блок задач, які вирішувались, стосувався вивчення антиципаційної компетентності. По-перше, було вивчено часові децентрації студентів (табл.2).

Таблиця 2

**Розподіл респондентів з різними статусами професійної ідентичності в залежності від типу децентрації**

Тип децентрації	Кількість респондентів з різними статусами (в %)				
	ДІ	Пс	Дф	М	Пр
«Децентрація в теперішнє»	52,2	60,9	59,1	65,3	63,6
«Децентрація у майбутнє»	26,1	-	6,8	-	-
«Децентрація у минуле»	8,7	10,9	-	-	9,1
«Відсутність децентрації»	13	28,2	34,1	34,7	27,3

ДІ – «досягнена ідентичність»; Пс – «псевдоідентичність»; Дф – «дифузія»; М – «мораторій»; Пр – «передчасна ідентичність»

Аналіз отриманих результатів дає підстави говорити про те, що наявність децентрації у майбутнє є провідною особливістю респондентів з досягнутою ідентичністю (17%), у решти учасників експерименту ця характеристика спостерігається лише у 2% випадків, тобто вони не можуть вийти за межі теперішнього часу, проявляючи своє відношення до кожного конкретного життєвого випадку, але не до життя в цілому.

Блокування децентрацій у майбутнє при посиленні параметра «відсутність децентрацій» призводить до формування псевдоідентичності. Становлення дифузної ідентичності пов'язане з блокуванням децентрації у минуле і збільшенням параметра «відсутність децентрації». Статус мораторію розвивається при надмірній децентрації на теперішній час на фоні блокування часових децентрацій. Досягнення статусу передчасної ідентичності пов'язане з відсутністю децентрації у майбутнє поряд із впливом параметрів «децентрація у теперішнє» і «відсутність децентрації»

Афективний компонент часової перспективи діагностувався за допомогою методики «Шкали переживання часу» (О. Кронік, Є. Головаха). Статистично значущі відмінності в осіб з досягнутою професійною ідентичністю зафіксовані лише по параметру «континуальність-дискретність» майбутнього ( $p < 0,05$ ), тобто тенденція до дискретності майбутнього часу, зокрема, переживання майбутнього часу як варіативного, наповненого різноманітними подіями, очікуваннями, сприяє статусу досягнутої ідентичності.

Поряд з дослідженням напряму часових децентрацій і особливостей переживання часу, які ми віднесли до змістовних компонентів антиципаційної компетентності, нами було здійснено дослідження часових орієнтацій, які впливають на вибір поведінки індивідів при плануванні подій свого життя. Було встановлено відмінності між групами респондентів з досягнутою професійною ідентичністю і передчасною ідентичністю ( $p < 0,05$ ) по параметру «фаталістичне теперішнє», по параметру «негативне минуле» – між групами випробуваних з досягнутою ідентичністю, дифузною ідентичністю і псевдоідентичністю ( $p < 0,01$ ), по параметру «гедоністичне теперішнє» між студентами з досягнутою ідентичністю, мораторієм ідентичності і дифузною професійною ідентичністю ( $p < 0,01$ ), по параметру «майбутнє» між групами респондентів з досягнутою ідентичністю, мораторієм ( $p < 0,05$ ) і дифузною ідентичністю ( $p < 0,01$ ), по параметру «позитивне минуле» – у респондентів з досягнутою ідентичністю і дифузною ідентичністю ( $p < 0,01$ ).

Можна стверджувати, що збалансованість часової перспективи поряд з розширенням перспективи майбутнього на фоні інтеграції минулого і теперішнього, тобто прагнення до формування певної сукупності значимих цілей, здатність планувати, урахування традицій призводить до статусу досягнутої професійної ідентичності. Невизначеність у темпоральній структурі

орієнтації на майбутнє в сукупності з незадовільною оцінкою міжособистісних взаємин у минулому стає передумовою для прояву псевдоідентичності. Фаталістичне відношення до часу свого життя, гедонізм теперішнього властиві для респондентів з дифузєю ідентичності. Часова перспектива, для якої характерна відсутність турботи про майбутні наслідки призводить до формування статусу мораторію.

Результати вивчення рівня розвитку здатності до антиципації представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

**Розподіл респондентів по статусам ідентичності в залежності від рівня антиципації**

Статус професійної ідентичності	Рівень здатності до антиципації (%)		
	Високий	Середній	Низький
«Досягнута ідентичність»	35	52	13
«Псевдоідентичність»	30	44	26
«Дифузія»	25	57	18
«Мораторій»	30	56	14
«Передчасна ідентичність»	23	41	36

Аналіз даних результатів дав можливість стверджувати, що високий рівень цієї здатності, який притаманний особам з досягнутою ідентичністю, допомагає створенню чітких орієнтирів прогнозування і співвіднесення їх з конкретними даними про себе в майбутньому як про професіонала, оцінюванню ймовірності здійснення професійних планів. Слабка вираженість цієї здатності приводить до формування псевдоідентичності, передчасної та дифузної ідентичності.

Дослідження впливу рівня рефлексії відношення до діяльності у минулому, теперішньому та майбутньому часі дозволяє зробити такі висновки: високий рівень рефлексії свого часу, а саме: аналізування і критичне осмислення діяльності, концентрування на подіях часової перспективи поряд з ретельним її плануванням та рефлексією майбутньої діяльності впливає на формування статусів досягнутої ідентичності та мораторію. Низький рівень розвитку рефлексії блокує формування ідентичності та призводить до статусу дифузії, передчасної чи псевдоідентичності (таблиця 4).

За результатами, які були отримані після використання тесту СЖО (Д.Леонтьєв), зафіксовано, що високі показники усвідомленості часових локусів, тобто відчуття продуктивності

минулого відрізка життя, емоційна насиченість теперішнього, осмислення майбутнього, яке додає спрямованості і збагачує часову перспективу, сприяють формуванню статусу досягнутої ідентичності. Низькі значення за всіма показниками тесту, які свідчать про незадоволеність прожитою частиною життя, низький рівень усвідомлення життя в теперішньому, відсутність цілей в майбутньому, дискретне сприйняття слясного життя блокують появлення досягнутої ідентичності та призводять до псевдоідентичності, дифузії і передчасної ідентичності. Виражене прагнення до осмислення результативності минулого та аналізу подій теперішнього впливає на виникнення статусу мораторію.

**Таблиця 4**

**Розподіл респондентів із різними статусами ідентичності в залежності від рівня розвитку рефлексії відношення до часу (%)**

Статуси професійної ідентичності	Рівень загальної рефлексії		
	Високий	Середній	Низький
«Досягнута ідентичність»	52,2	34,8	13
«Псевдоідентичність»	2,2	70,9	26,9
«Дифузія»	11,4	34,1	54,5
«Мораторій»	85,7	14,3	-
«Передчасна ідентичність»	-	45,5	54,5

За допомогою методики РСЖ (Дж. Ротер) були виявлені відмінності в локусі суб'єктивного контролю між групами з різними статусами професійної ідентичності (таблиця 5).

**Таблиця 5**

**Розподіл респондентів за статусами ідентичності в залежності від рівня інтернальності (у %)**

Статуси професійної ідентичності	Рівні інтернальності		
	Високий	Середній	Низький
«Досягнута ідентичність»	39,1	52,2	8,7
«Псевдоідентичність»	23,9	28,3	47,8
«Дифузія»	29,5	45,5	25
«Мораторій»	59,2	16,3	24,5
«Передчасна ідентичність»	13,7	22,7	63,6

З таблиці 5 видно, що високий рівень інтернальності посилює переживання кризи професійної ідентичності та призводить до формування мораторію. Високий рівень екстернальності притаманний респондентам зі статусами псевдоідентичності та передчасної ідентичності.



Узагальнення результатів дослідження дозволило зафіксувати певні тенденції впливу рівня антиципаційної компетентності на формування професійної ідентичності, а саме: високий рівень антиципаційної компетентності, тобто проєкція в «майбутнє» особистих уявлень, очікувань і планів на фоні осмислення реальності, критичного відношення до минулого досвіду, переважання майбутньої часової децентрації, сприйняття дискретності майбутнього, позитивне емоційне відношення до нього та рефлексія, що сприяють досягнутій ідентичності; середній рівень антиципаційної компетентності, який характеризується децентрацією у теперішнє, низькою кількістю проспективних характеристик образу «Я», ситуативною рефлексією відношення до своєї майбутньої діяльності, яка призводить до зниження осмисленості життя, впливає на формування мораторію і передчасної ідентичності; низький рівень антиципаційної компетентності, який характеризується відсутністю часової децентрації, слабкою рефлексією відношення до своєї діяльності у майбутньому, що ускладнює формування чіткого професійного плану, сприяє переживанню майбутнього як проблеми, викликаючи негативні стани відчуження, тривоги, відчуття безпорадності і безнадійності, призводить до дифузії ідентичності і псевдоідентичності.

Отже, модель формування антиципаційної компетентності у студентів під час їх професійної підготовки повинна включати наступні блоки: а) результативний, в якому розкриваються інтеграційні характеристики професійної ідентичності, її змістовні і функціональні сторони, що розвиваються у часовій перспективі; б) процесуальний, в якому відбувається гармонізація часової перспективи та реалізується суб'єктна позиція по відношенню до часу життя; в) фасилітативний, який містить в собі комплекс дій щодо поетапного ускладнення і збагачення індивідуального професійного досвіду студентів завдяки розвитку антиципаційної компетентності, цілеспрямованому формуванню професійних перспектив, альтернативних образів професійних «Я» на основі усвідомлення своїх ресурсів, можливостей та обмежень у професійній діяльності; г) організаційний, методичний і психологічний супровід студентів, створення спеціальних умов, що забезпечують досягнення вираженої професійної ідентичності.

На основі даної моделі було розроблено комплексну формувальну програму. В експериментальній групі, де здійснювалося впровадження програми, було зафіксовано певну динаміку вимірюваних показників: збільшення випробовуваних з досягнутою ідентичністю на 26,76%, причому слід зазначити, що частина з

них (42,1%) раніше мали статус мораторію, 21,05% осіб зі статусом псевдоідентичності, 21,05% – з дифузією та 15,78% зі статусом передчасної ідентичності. Окрім цього, серед досліджуваних з дифузії ідентичності 6 осіб змінили свій статус професійної ідентичності на мораторій; зміни кількісних та рангових показників у категоріях «екзистенційне Я» (в 2,24), «духовне Я» (в 1,96), «перспективне Я» (в 2,56); зміна часових децентрацій в сторону футуроцентрації; позитивне достовірне змінювання ( $p < 0,01$ ) за шкалою «ціль» тесту СЖО; позитивні достовірні зміни ( $p < 0,01$ ) в індивідуальній мірі рефлексивності, яка стосується як часових аспектів, так і спілкування та взаємодії.

В контрольній групі динаміка змін за більшістю критеріїв виражена на низькому рівні чи не спостерігається зовсім, хоча треба підкреслити, що в даній групі зафіксовані статистично значимі негативні зрушення за шкалою «результат», тобто спостерігається тенденція до незадоволеності прожитим життям, результатами саморозвитку.

#### **Висновки.**

1) Успішність процесу становлення професійної ідентичності в просторі суб'єктивного часу особистості залежить від якісних характеристик образу майбутнього та часової перспективи, яка містить у собі три різні аспекти: власне часову перспективу, що характеризується довжиною, глибиною, насиченістю, ступенем структурованості й рівнем реалістичності; часову установку, тобто позитивну або негативну налаштованість суб'єкта до свого часу; часову орієнтацію, яка визначає поведінку суб'єкта й мислиться як домінуюча спрямованість цієї поведінки на об'єкти й події минулого, теперішнього або майбутнього.

2) Важливу роль при утворенні й виявленні особистісних змістів, виділенні адекватного «Я-образу» і перспектив його розвитку, побудові концепції свого життєвого шляху, розробці стратегій, що її реалізуватимуть, відіграє антиципація як здатність індивіда проектувати себе у майбутньому. Цей процес може здійснюватися на основі усвідомлення й співвіднесення своїх потреб, можливостей і здатностей із суспільними запитами, а результатом цього процесу є соціальний, особистий і професійний статус.

3) Результати емпіричного дослідження показали, що високий рівень антиципаційної компетентності дає можливість виокремити риси свого професійного майбутнього, осмислити актуальну реальність при критичному сприйнятті минулого досвіду і проєкції в майбутнє особистих уявлень, сприяє формуванню

статусу досягнутої ідентичності. Децентрація в теперішнє поряд з ситуативною рефлексією відношення до своєї майбутньої діяльності і зниженням осмисленості життя впливає на появу таких статусів професійної ідентичності, як мораторій і передчасна ідентичність. Низький рівень ускладнює формування чіткого професійного плану, сприяє переживанню майбутнього як проблеми, підвищує тривогу та призводить до дифузії ідентичності і псевдоідентичності.

4) Ефективне становлення професійної ідентичності базується на: впровадженні в навчання форм і методів роботи, які сприяють високій особистісній активності у самопроєктуванні; позитивно-критичному ставленні до змістових характеристик прогнозованого «Я»; розширенні й гармонізації часової перспективи: пошуку альтернатив майбутнього, побудові системи професійних планів; високому рівні антиципаційної компетентності.

#### **Список використаних джерел**

1. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л. Зливков. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
2. Менделевич В.Д. Антиципационная состоятельность в процессе принятия решений / В.Д.Менделевич // Неврологический вестник. – 2007. – №1. – С. 222-229.

The description of the professional identity becoming of the students of humanitarian specialities is made in the article. These researches are directed for elaboration and analysis of methods complex for diagnostics of professional identity in the future time perspective context. There is a description of the conditions contributing to the harmonization of their own time perspective, the formation of the corresponding motivation based on building a positive image of the future of its participants, as well as on the development of anticipative ability, reflection, responsibility, sense of life, the design of the image of professional future and updating of their professional resources. The effective establishment of the professional identity is based on the implementation of the training forms and methods of work, which contribute to the high personal activity in self-projecting; positive critical relation to the important characteristics of the projected ME; the extension and harmonization of time prospects: the search for alternatives of the future, creating a system of professional plans; high level of anticipative competence.

**Keywords:** professional identity, anticipation, time perspective.

*Отримано: 17.01.2013 р.*

## Застосування казкотерапії в діяльності шкільного психолога по забезпеченню психологічного здоров'я молодших школярів

В умовах психологічного експерименту вивчена емоційна сфера дітей молодшого шкільного віку. Показано, що образи, герої, метафори казки створюють позитивний інформаційний резонанс в емоційній сфері дітей. Розумовий розвиток дітей молодшого шкільного віку характеризується сформованим образним мисленням, що дозволяє дитині з допомогою рольової гри створювати моделі тієї дійсності, з якою він має справу. Успішне програвання учнем певної ролі казки забезпечується адекватним підходом практичного психолога до особистості молодшого школяра, що забезпечує останньому психічний комфорт, сприяє зняттю психічних бар'єрів, тривоги, страху і невпевненості.

**Ключові слова:** емоції, молодший шкільний вік, страхи, тривожність, казка, інформаційний резонанс.

В условиях психологического эксперимента изучена эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста. Показано, что образы, герои, метафоры сказки создают положительный информационный резонанс в эмоциональной сфере детей. Успешное проигрывание учеником определенной роли сказки обеспечивается адекватным подходом практического психолога к личности младшего школьника, что обеспечивает последнему психический комфорт, способствует снятию психических барьеров, тревоги, страха и неуверенности.

**Ключевые слова:** эмоции, младший школьный возраст, страхи, тревожность, сказка, информационный резонанс.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ), *здоров'я* – це стан повного фізичного, *психічного* і соціального благополуччя (Женева, 2005).

Проблема психологічного здоров'я підростаючого покоління останніми роками привертає увагу фахівців різних сфер суспільної діяльності. Від стану здоров'я дітей залежать якісні і кількісні характеристики не тільки сьогоденного, але і майбутнього суспільства, його соціально-демографічна структура і соціально-психологічні особливості.

Важлива роль у концепції модернізації освіти відводиться здоров'язберігаючим технологіям, психологічному супроводу ді-

тей в освітніх установах, збереженню і зміцненню психологічного здоров'я. Школа одна з перших відкриває перед дитиною світ суспільно-громадського життя і паралельно з сім'єю бере на себе одну з головних ролей у вихованні дитини. На початку навчання дитина проходить через вікову кризу. У цьому віці відбуваються психологічні перебудови. Формування внутрішньої позиції школяра докорінно змінює самосвідомість дитини. Навчання для дитини стає значимою діяльністю. У школі вона здобуває не тільки нові знання й уміння, але й певний соціальний статус. В процесі навчання починають проявлятися пізнавальні інтереси; складаються передумови для оформлення мотивації досягнення. Міняються інтереси, цінності дитини, весь уклад її життя, збільшується кількість емоціогенних об'єктів. Все це створює проблеми, які дитині необхідно вирішувати з допомогою дорослих.

Вік дитини семи років супроводжується глибшим усвідомленням своїх внутрішніх переживань на основі досвіду соціального спілкування, що формується. У цей період закріплюються позитивні і негативні емоційні реакції, наприклад, різні реакції страху або впевненості в своїх можливостях.

У переважній більшості шкіл першокласники вчаться без оцінювання, що, здавалося б, повинно сприяти зниженню тривожності. Проте, дослідження констатують, що дітей з різними формами шкільної тривожності в перших класах нараховується до 30-35% [9, с.35].

Проблему *тривожності і неуспішності* вивчала І.В. Дубровіна, вона відзначила, що «в середньому близько 20 % учнів проявляють стійку шкільну тривожність. При цьому вона спостерігається як у дітей добре успішних, так і середньо успішних та слабо успішних школярів» [4].

Розглядаючи зв'язок *тривожності з учбовим (пізнавальним) інтересом*, О.К. Дусавицький визначав, що тривожність може виступати мотивом, протилежним учбовому інтересу, що відображає наявність зовнішніх по відношенню до створення учбової діяльності спонук. У всіх цих випадках виникають відчуття «втрати опори», втрати міцних орієнтирів в житті, невпевненість в навколишньому світі [5].

*Емоційна сфера* є однією з основних регуляторних систем, що забезпечують активні форми життєдіяльності організму [1; 8]. Саме емоції є першою ланкою в загальному ланцюзі пристосувальних процесів і швидше всього реагують на будь-які впливи оточуючого середовища. Емоційне реагування формується як первинний механізм взаємодії із зовнішнім світом. Емоції відби-

вають стан, процес і результат задоволення потреб людини. За емоціями можна визначити, що в цей момент хвилює індивіда, тобто які потреби й інтереси є для нього актуальними [3, с.47].

Усвідомлення власних емоційних реакцій і станів не проходить до дитини автоматично; як і всі інші аспекти людського розвитку, вона розвивається у взаємодії з дорослим. Висока ймовірність виховання тривожної дитини батьками, що здійснюють виховання по типу гіперпротекції та гіперопіки. Якщо в дитини підсилюється тривожність, з'являються страхи – неодмінний супутник тривожності, то можуть розвинути невротичні риси. Посиленню тривожності можуть сприяти такі фактори: 1) завищені вимоги з боку батьків і вихователів, 2) часті докори, що викликають почуття провини, 3) стриманість батьків у вираженні почуттів при наявності численних застережень, небезпек і тривог, 4) зайва строгість батьків, фіксація в емоційній пам'яті сильних переляків при зустрічі з усім, що персоніфікує небезпеку або являє безпосередню загрозу для життя [11].

Тривожність виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки, яка має прояв в очікуванні несприятливого розвитку подій. Непевність породжує тривожність і нерішучість, а вони, у свою чергу, формують відповідний характер. Тривожність як риса характеру – це песимістична самознищувальна установка на себе, на свої сили й можливості.

У молодшому шкільному віці учбова діяльність змінює ігрову, і саме від результативності навчальної діяльності залежить розвиток особистості молодшого школяра. Успішне навчання, усвідомлення своїх здатностей та умінь приводять до становлення *почуття компетентності дитини*, що є центральним новоутворенням молодшого шкільного віку [14].

*Компетентісний підхід* висуває на перше місце вміння вирішувати проблеми. В рамках компетентісного підходу треба будувати і наперед задавати «ситуації включення» [13]. Слово «включення» означає оцінку ситуації, проєктування дій і відносин, які вимагають тих або інших рішень.

Розумовий розвиток дітей 6–10-тирічного віку характеризується сформованим образним мисленням, що дозволяє дитині з допомогою рольової гри створювати моделі дійсності, з якою вона має справу.

Оптимальний розподіл ролей в процесі рольової взаємодії важливим чинником. Успішне програвання певної ролі забезпечується адекватним підходом практичного психолога до особистості молодшого школяра. Урахування особливостей учня,

який є виконавцем певної ролі, забезпечує останньому психічний комфорт, сприяє зняттю психічних бар'єрів тривоги, страху і невпевненості.

Незважаючи на наявність робіт, щодо рольової гри дітей, недостатньо вивчена проблема рольового підходу у психокорекції тривожності дітей молодшого шкільного віку. Казка в цьому процесі може виступати знаковою системою, що дозволяє дитині інтерпретувати навколишню дійсність.

*Психокорекційні казки* призначені для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється «заміщення» малоефективного стилю поведінки на більш продуктивний. Застосування психокорекційних казок обмежено за віком приблизно до 11-13 років і проблематиці, насамперед це стосується неадекватної, неефективної поведінки [6].

Впливаючи на несвідомому рівні, казки вмикають адаптаційні механізми, що допомагають перебороти стрес. Відтворюючи кризові життєві ситуації, казка вчить дитину продуктивно переживати страх й взаємодіяти з страхом, направляючи, проєктуючи його в конкретні казкові образи. Це дозволяє підтримувати необхідну дистанцію стосовно негативних емоцій і зберігати психічну цілісність [10].

Усвідомлення негативних почуттів є першим кроком до керування ними; другий крок – це програвання їх. Проживання небезпечної ситуації у своїй уяві зменшує страхи дитини, підвищує її впевненість у собі та допомагає діяти в житті, зосереджуючись на ситуації, а не на негативних емоціях. Казка близька дитині по відчуттю світу, бо вона вмщує емоційно-почуттєве сприйняття реальності. Резонанс казки використовує метафоричні ресурси казки та дозволяє людям розвинути самосвідомість і побудувати особливі рівні взаємодії один з одним. Читання казок, особливо спеціально створених, дає ефект резонансного посилення та допомагає людині перебороти життєві труднощі. Резонанс ідентифікації себе з головним героєм виступає як психологічний механізм змін у відносинах із самим собою й своєю життєвою ситуацією [7, с. 71].

Казка має велегенську інформаційну складову впливу на психіку дитини. Принадність казок полягає в тому, що в казковому просторі діти знаходять змісти й значення, близькі й зрозумілім. Значення змісту казки збагачується дитиною особистісними барвами. Резонанс у душі дитини виникає, якщо казка цікава, захоплююча, художня, залишає можливості для різноманітних тлумачень. Тоді між її семантичним простором і семан-



тичним простором дитячої душі виникає взаємне відображення, власний емоційний резонанс [2, с. 57-59]. Фактично мова йде про завершення пошуку відповідності між актуальною ситуацією й фрагментами життєвого досвіду. Механізмом пошуку резонанс. Якщо він відбувся, виникають особливі переживання, стійкі емоції, відчуття значимості матеріалу казки. Стає можливим зміна дитиною способу світобачення й впевнене самовідчуття в новій реальності.

*Чарівний, таємничий, заворожливий Всесвіт, що вабить у казках, має наукове обґрунтування в галузі фундаментальної фізики.* Світобудова налічує сім рівнів реальності, з п'ятьма ми зіштовхуємося щодня. Перший рівень реальності – тверді тіла (гори, ґрунт). Другий рівень реальності – рідкі тіла (ріки, озера, моря, океани). Третій рівень реальності – гази (атмосфера планети Земля). Четвертий рівень реальності – плазма (блискавка, газосвітлове приладдя). П'ятий рівень реальності – вакуум (міжзоряний простір). У фізиці рівні реальності називаються агрегатними станами речовини. Шостий рівень реальності представлений інформаційними мікрровихрами й має унікальні властивості. На цьому рівні реальності немає часу, панує вічність. Там немає енергії, і в кожній краплині простору, у голограмі зберігається в згорнутому вигляді повна інформація про всю реальність. Будь-яка дія на шостому рівні реальності миттєво поширюється в потрібний сектор Всесвіту. Цей рівень представлений мислячою інформаційною матерією, розумові процеси якої втілюються у форми видимого Всесвіту [12, с. 10]. Як наслідок нескінчених розумових процесів, що йдуть на шостому рівні реальності, з'являються галактики, зірки, планети й життя на них. Існує не тільки рух із шостого рівня на відомі нам п'ять рівнів реальності, але й зустрічний потік, що управляється думкою, уявленнями. Уся матерія є мислячою, і особистою реальністю можна керувати із цієї мислячої матерії. Сьомий рівень реальності надтвердим простором, стосовно якого видима частина Всесвіту значно розріджувана не тільки за нашу атмосферу, але й вакуум. Інформація від сьомого рівня нисходить на шостий інформаційний рівень реальності, а потім на означені п'ять рівнів реальності.

Інформаційний резонанс дитини – це відповідь на живе слово, що несуть могутні образи казки. Він виникає тому, що кожна людина повною мірою містить у собі всю реальність, безпосередньо стикаючись із сьомим рівнем реальності, тобто з вищим розумом Всесвіту. На неусвідомленому рівні дитини завжди існує контакт із інформаційним Всесвітом. За допомогою усві-

домлених контактів людина, що перебуває в ясному розумі й твердій пам'яті, може управляти практично будь-якими обставинами особистої реальності. Це і є головне значення досліджень з фундаментальної фізики, яке можна використати у корекції емоційної сфери, а саме тривожності дітей, з'єднавши його з досягненнями в області резонансу людини й прикладної психології [2, с.59]. Кожна людина має потужний інструмент для зв'язку із шостим рівнем реальності. Це права півкуля головного мозку, що відповідає за роботу емоційної сфери, уявлення, фантазії й нарешті підсвідомості. Саме підсвідомість в кожному мить життя безупинно взаємодіє із шостим рівнем реальності, і по суті в організмі постійно функціонує декодер резонансних сигналів із інформаційного рівня реальності.

За допомогою емоцій визначається особистісне відношення людини до навколишнього світу й до самого себе. Емоційні стани реалізуються в певних поведінкових реакціях. Саме в цьому випадку ефективним психокорекційним методом стає казкотерапія.

*Матеріал та методи дослідження.* Дослідження проводилося з учнями третіх класів Пісочинського колегіуму та Коротицького ліцею Харківської області, що навчаються по звичайній програмі. У дослідженні взяли участь 112 дітей. Відповідно до завдань дослідження, школярі були поділені на контрольну і експериментальну групи. З учнями контрольної групи ніякі заняття не проводилися, з учнями експериментальної групи проводилась психокорекція впливом казки. Робота проводилась індивідуально та в групах за допомогою методів, адекватних меті та завданням дослідження.

У статті приведена частина дослідження, яке проходило в три етапи.

1. На *констатуючому* етапі експерименту було: 1) вивчено тривожність дітей молодшого шкільного віку та її динаміку в звичайних умовах навчання в школі без спеціального корекційного впливу з боку практичного психолога; 2) визначено напрямки роботи практичного психолога, виходячи з отриманих результатів.

2. Завданням *формуючого етапу* було розробити та втілити програму розвивально-корекційного впливу з боку практичного психолога.

*Метою й завданням* корекційної програми було зменшення (або усунення) у дітей тривожності й страхів, розвиток емоційної саморегуляції та позитивних взаємин з іншими людьми.

Запропоновані заняття проводились після попереднього діагностування. Дані, отримані при діагностиці тривожності молодших школярів надали підставу для розгляду питання про корекційні заходи.

Корекційна програма складалась із 40 занять, по 1 заняттю на тиждень. Тривалість одного заняття 60 хвилин. Серія текстів авторських казок та вправ (Черняєва С.А., Хухлаєва О.В., Памфилова М., Вачков І.В., Защиринська О.В., Грабенко Т.М.) підібрані тематично за визначеним планом, відповідно до психокорекційних завдань.

3. Завданням *контрольного етапу* було: 1) вивчення тривожності дітей молодшого шкільного віку та динаміки тривожності в умовах спеціального корекційного впливу практичного психолога; 2) аналіз та узагальнення результатів констатуючого та контрольного етапів експерименту; 3) статистична обробка результатів.

Тривожність молодших школярів досліджувалась за допомогою методики-опитувальника, складеної на основі методики А.М.Прихожан. Порівняння експериментальних даних, отриманих на початку та в кінці 3 класу (діагностичний і контрольний зріз), переконливо доводить, що застосування розробленої нами розвивально-корекційної програми забезпечило значне зниження відсотка дітей з високим рівнем тривожності з 55,8% до 26,5%, тобто на 29,3%. Відсоток дітей з середнім рівнем тривожності зменшився з 44,2% до 32,3%, тобто на 11,9%. Цей показник суттєво відрізняється від абсолютного показника зниження високого рівня, тому що у частини учнів високий рівень особистісної тривожності знизився до середніх показників. В цілому, це позитивна тенденція, оскільки зниження рівня тривожності до нижчих показників сприяє більш успішній його корекції. Відсоток дітей, рівень тривожності яких з середнього знизився до низького, становить до 23,5%.

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої розвивально-корекційної програми, що з самого початку шкільного навчання дозволяє попередити виникнення і закріплення особистісної тривожності.

**Висновки.** Підводячи підсумок, можна відзначити наступне. Емоційний розвиток дитини припускає не тільки наявність у дитини природної емоційності, але і підтримку із сторони практичного психолога, відповідну умовам його суб'єктної позиції. Рольовий підхід сприяє усвідомленню дитиною сенсу своїх дій, своєї поведінки через відчуття. Так,

впливаючи на відчуття дитини, можна динаміку її поведінки привести у відповідність з особовим сенсом, інтересами, ціннісними установками. Використання казкотерапії допомагає дитині впоратися зі своїми проблемами, відновити емоційну рівновагу й усунути наявні порушення поведінки, що може розглядатися як значимий психопрофілактичний та психокорекційний фактор.

#### Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Пер. с немецкого А.М. Боковикова / А. Адлер. – М.: Прогресс, 1995. – 291 с.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку /И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
3. Вундт В. Психология душевных волнений // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер / В. Вундт. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1984. – 288 с.
4. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
5. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. (Серия «Мастерская психологии и психотерапии») /Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб: Речь, 2004. – 310 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками/ Зинкевич-Т.Д. Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006. – С. 240.
8. Изард К. Эмоции человека. / К. Изард. – М.: Издательство Московского университета, 1980. – 439 с.
9. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: 2004. – 247 с.
10. Обухов Я.Л. Для чего нужны страшные сказки? // Школа здоровья. – 1997. – №3. – С.115-117.
11. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
12. Чернышов С.И. Чудеса резонансной транскрипции, трансляции и репликации человечества (Грандиозная регенерация человечества на Земле) / С.И. Чернышов, И.Ю. Микляев,

А.Н. Микляева, Э.А. Сыромолот. – Харьков: ОАО «Модель Вселенной», 2009, – С. 87.

13. Эльконин Д. Б. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностноориентированному образованию / Д.Б. Эльконин. – Красноярск, 2002. – 22 с.
14. Эриксон Э. Детство и общество/ Э. Эриксон; Пер. [с англ.] и науч. ред. А.А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000. – 142 с.

The junior pupils` emotional area has been studied under the psychological experiment circumstances. It has been revealed that types, characters and metaphors create the positive informational response in children`s emotional sphere. Mental development of children of primary school age is characterized by prevailing creative thinking that allows the child through role-play to create a model of the reality which he deals with. Successful pupil`s playing the role from a fairy-tale is provided with an adequate approach of practical psychologist to the junior pupil`s personality, providing the latest psychological comfort, helps to relieve mental barriers of anxiety, fear and uncertainty.

The article can comprehensively and systematically consider the roll approach to psychotherapy for anxiety children of primary school age. An evaluation of the impact of fairy tales on the level of personal anxiety of pupils is done. The Analysis of the survey results of the control group, which was not conducted with a corrective program showed in homogeneity mainly negative indicators. Instead, the performance study of the experimental group showed some positive changes. Correctional programs are based on the approach affects of all indicators of the junior pupils` emotional sphere.

Thus, the proposed corrective program with role approach of psychological treatment of junior pupils` anxiety is found to be positively effective.

**Keywords:** emotions, junior school age, fears, anxiety, fairy tale, informational resonance.

*Отримано: 11.02.2013 р.*

## Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості»

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості», визначені його основні властивості та види. Розглянуто співвіднесення термінів «потенціал особистості» та «людський потенціал». Представлено розроблену авторами модель структури потенціалу особистості, яка включає три блоки: мотиваційний, стильовий та інструментальний. Виділено основні види потенціалу особистості: соціальний потенціал, потенціал діяльності, особистісний потенціал. Потенціал особистості визначений авторами як динамічне інтегративне утворення, яке забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації.

**Ключові слова:** потенціал особистості, потенціальні ресурси, особистісний потенціал, соціальний потенціал, потенціал діяльності.

В статье осуществлен теоретический анализ понятия «потенциал личности», определены его основные свойства и виды. Проанализировано соотношение понятий «потенциал личности» и «человеческий потенциал». Представлена, разработанная авторами, структура потенциала личности, которая включает три блока: мотивационный, стилевой, инструментальный. Выделены основные виды потенциала личности в зависимости от направленности его реализации: личностный потенциал, социальный потенциал, потенциал деятельности. Потенциал личности, рассматривается авторами как динамическое интегративное образование, которое обеспечивает успешность процессов индивидуализации, социализации и профессионализации.

**Ключевые слова:** потенциал личности, потенциальные ресурсы, личностный потенциал, социальный потенциал, потенциал деятельности.

**Постановка проблеми.** Економічні зрушення в суспільстві, інформатизація всіх сфер життя, глобалізація та значний технічний прогрес потребують від сучасної людини перебудови «стосунків зі світом», підвищення темпу життя, уміння швидко сприймати та аналізувати інформацію. У зв'язку з цим важливим завданням постає використання людиною всіх наявних у неї ресурсів та їх всебічний розвиток.

Важливість розвитку людських ресурсів усвідомлюється та підтримується міжнародною спільнотою. Зокрема, країнами ООН затверджена Декларація тисячоліття, в якій сформульова-

ні цілі та принципи в галузі розвитку, та щорічно проголошуються Доповіді про розвиток людини. В програмних документах ООН розвиток людини розглядається як можливість людини вести життя, яке представляє для неї цінність, і реалізовувати свій людський потенціал. Власне тому, самореалізація особистості, як завдання життєдіяльності, починає набувати суттєвого значення і у зв'язку з цим багато дослідників починають звертатися до поняття «потенціал».

Останнім часом значно збільшилася кількість публікацій з приводу досліджень потенціалу особистості в психології та педагогіці, проте й досі існує термінологічна неузгодженість визначення вказаного поняття та його структурних складових.

Поняття «потенціал» широко використовується в багатьох наукових сферах, зокрема, в психології, педагогіці, економіці, фізиці, хімії та інших. За Оксфордським словником, термін «потенціал» визначається як можливість того, що щось буде розвиненим або використаним; риси, що вже існують та можуть бути розвиненими.

Багатьма дослідниками «потенціал» розглядається як приховані можливості, резерв у досягненні мети, як «внутрішня спрямованість», яка надає життєдіяльності особистості вищого сенсу та цінності. Потенціал ідентифікується з поняттями «можливості», «ресурси», пов'язується з актуалізацією особистості. Отже, **метою даної статті** є теоретичне узагальнення підходів до визначення поняття «потенціал особистості», розробка його структури, класифікація видів потенціалу особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Наукова площина аналізу проблеми потенціалу особистості є надзвичайно широкою, її дослідження лежать на межі психології та інших наук, зокрема – філософії, педагогіки, соціології, державного управління тощо. Термін «потенціал» використовується в гуманітарних науках для позначення сукупності наявних засобів і можливостей у певній області діяльності. Це можливості окремої особи, групи, держави або всього людства, які можуть бути використані для вирішення конкретного завдання (комплексу завдань).

В психолого-педагогічній науці потенціал особистості частково описується в наступних психологічних термінах: неактуалізовані можливості, задатки, здібності, потреби, ціннісні орієнтації, якості особистості, нахили, приховані структуровані ресурси, резерви, творчі імпульси, внутрішня енергія, продуктивні сили, потреби пізнання самого себе та інших. Крім цього, потенціал особистості пов'язується з процесами актуалізації,



реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, сходження до самого себе, прагнення «вийти за власні межі», самотворення, самовираження, самоствердження, самореалізації, розвитку (інтерактивного, рольового, соціокультурного), інтеріоризації.

Термінологічний апарат аналізу феномена потенціалу достатньо широкий. У науковій літературі існує три близьких за змістом поняття: «потенціал особистості», «особистісний потенціал» і «людський потенціал», причому часто вони використовуються як синоніми, незважаючи на те, що останнє значно ширше попередніх.

Людський потенціал – це сукупність можливостей людини і суспільства, яка може бути використана для досягнення індивідуальних і суспільних цілей – як інструментальних, пов'язаних із забезпеченням необхідних умов життєдіяльності, так і мотиваційних, що включають розширення самих потенцій людини та можливостей її самореалізації. Основу людського потенціалу складає демографічний потенціал, обумовлений чисельністю і віково-статевим складом населення. Багатомірний людський потенціал залежить від якісних характеристик людей, від їх соматичного та психічного здоров'я; соціальних потенцій; розвиненості матеріальних і духовних потреб та можливостей їх задоволення у трудовій та інших видах діяльності; соціокультурної мотивованості поведінки тощо [1].

У контекст поняття «потенціал особистості» покладено розуміння його як системного, інтегративного утворення особистості, яке включає ряд структурних складових, що зумовлюють: здатність особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв, орієнтуватися у своїй життєдіяльності, зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій на фоні тиску зовнішніх умов (Д. Леонт'єв, В. Маралів, С. Головін, Д. Гудінг); формувати систему відносин людини до зовнішнього світу і до самої себе (В. М'ясищев); успішність людини в різних видах діяльності в контексті життя в цілому (М. Каган, І. Ашмарін); ступінь розвиненості здібностей особистості та можливостей їх реалізації (М.Алексєєнко, Г. Зараковський); успішність адаптації (А. Богомолів, С.Добряк, Н. Коновалова, В. Кулганова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко, Н. Старинська).

Окремі аспекти потенціалу особистості вивчаються в змісті «загальної психології» та «психології праці»: рівень особистісної зрілості та реалізації (А. Деркач, В.Зазикін, І. Байер, І. Дроздов, О. Зубова, В. Маркін, Е. Дьячкова, Є. Ходаєва); внутрішні і

зовнішні ресурси людини (Ю. Резнік); здатність до адаптації (А. Маклаков); здатність до творчості та прагнення до саморозвитку (С. Маді, І. Манюха); передумови успішності професійної діяльності (К. Платонов, В. Бодров, Н. Заваловом, В. Пономаренко, А. Ворона, Д. Гандер); рівень духовно-морального розвитку особистості (В. Пономаренко) тощо.

Типологія потенціалу особистості визначається в залежності від форм життєдіяльності. Зокрема, дослідники оперують наступними термінами: адаптаційний потенціал (А. Богомолів, С. Добряк, Н. Коновалова, В. Кулганова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко, Н. Старинська); соціально-психологічний потенціал (А. Бефані, Н. Дериглазова); інтелектуальний потенціал (Н. Грищенко, Н. Кудрявцева); потенціал самореалізації (С. Баранова, М. Садова); моральний потенціал (Н. Шевандрін); особистісно-розвивальний потенціал (С. Братченко); культурний потенціал (О. Мотків, Є. Руденський); комунікативний потенціал (Ю. Ємельянов, Л. Петровська); комунікативно-особистісний потенціал (В. Куніцина); аксіологічний потенціал (О. Полкунова, Л. Столяренко); творчий потенціал (Л. Вяткін, Є. Глухівська, В. Загвязинський, Н. Зайцева, М. Копосова, І. Манюха, А. Матюшкін, В. Риндак); духовний потенціал (О. Єлисеєв, Б. Паригін); духовно-творчий потенціал (Г. Гладішев, В. Ігнатова); лідерський потенціал (В. Васильєв, Г. Латфуллін, І. В. Дригіна), управлінський потенціал (Є. Смирнов) та інші.

Дослідники наголошують на існуванні двох якісних станів потенціалу особистості: актуалізований та потенційний (М. Алексєєнко, Г. Зараковський, О. Штепа). Актуалізований стан забезпечується актуальними особистісними ресурсами – реалізовані здібності, знання, уміння навички, які людина надбала в процесі власного життєвого досвіду і реалізує в ході життєдіяльності. Потенційний стан включає в себе потенційні особистісні ресурси – нереалізовані здібності (задатки), сукупність цінностей, продуктів мисленнєвої діяльності, ментальних і поведінкових стратегій, внутрішніх станів, настанов, які можуть бути використані людиною для досягнення певної мети. Б. Ананьєв оперує поняттями потенцій та тенденцій. До потенцій належать здібності, обдарованість, спеціальні здатності, життєспроможність, працездатність. До тенденцій – спрямованість особистості, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, потреби, установки, переконання, відносини [2].

Зарубіжні психологи досліджували поняття «потенціал»: у термінах особистісних достоїнств-сил характеру і базових чеснот

(К. Петерсен, М. Селінгман); психологічного благополуччя (К. Ріф); як поведінковий потенціал (Дж. Роттер); для опису залежності мотиваційних особливостей (Д. Берлайн); для опису психологічної сили, що діє на суб'єкт у напрямку до цільової галузі (К. Левін).

Представниками гуманістичної психології потенціал визнається як особистісне утворення, що підлягає актуалізації або реалізації в процесі розвитку, який відбувається автоматично. Потенціалом наділена кожна людина, індивідуальні відмінності полягають лише в ступені його розкриття [3].

Російський дослідник Г. Зараковський запропонував концепцію «психологічного потенціалу». Автор визначає психологічний потенціал індивіда як систему психологічних властивостей особистості, що зумовлює можливість успішної життєдіяльності індивіда в різних сферах життя. Властивостями особистості, з яких формується психологічний потенціал, є: загальна активність, мотиваційна установка на досягнення; спрямованість; здібності; регуляторні якості [4].

У сучасній українській психологічній науці в дослідженнях феномену потенціалу використовуються такі терміни: «енергопотенціал людини» (С. Максименко), «потенціал індивідуального буття» (І. Манюха), «потенціал самореалізації» (М. Садова), «вчинковий потенціал» (Я. Кальба).

Енергопотенціал людини, за С. Максименком, – це показник її здатності до дії (пізнавальної, чуттєвої, мислительної, моральної, естетичної, тобто творчої). Автор зазначає, що необхідною умовою розвитку індивіда, вихідним матеріалом для виконання діяльності, переходу від можливості дії, її уявлення до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок є енергія. Структура енергопотенціалу людини при цьому має два рівні: базовий енергопотенціал, що зумовлюється задатками, та оперативний енергопотенціал – отримана енергія, яку можна використовувати мисленнєво та практично [5].

Потенціал індивідуального буття людини, на думку І. Манюхи, явище, що відтворює генералізовані ознаки розгортання непересічної природи «Я» людини впродовж її життя. Цей потенціал індивідуального буття постає як здатність людини актуалізувати протягом свого життя інтенції та потенції власного існування, вибудовуючи таким чином індивідуально неповторний «простір» і «час» буттєвої активності [6].

Визначення потенціалу самореалізації, надане М. Садовою, збігається з визначенням потенціалу особистості за В. Подши-

валкіною, власне потенціал самореалізації – це динамічне інтегральне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння та продуктивного здійснення різновидів діяльності [7,8].

Я. Кальба вводить термін «вчинковий потенціал», під яким розуміє структурне і динамічне утворення, що інтегрує ситуаційний («Я перебуваю у ситуації»), мотиваційний («Я хочу вчиняти»), дієвий («Я можу вчиняти») та післядієвий («Я рефлексую») компоненти конкретного вчинку [9].

Узагальнюючи викладене вище ми виділили такі основні властивості потенціалу особистості:

- потенціал розглядається як інтегративна системна характеристика, що включає в себе набір індивідуально-психологічних властивостей. Їх кількість різниться у різних дослідників і залежить від виду потенціалу;
- потенціал проявляється в процесі подолання особистістю несприятливих умов її розвитку та зумовлює успішність психічної адаптації;
- потенціал визначається операціонально через успішність самореалізації в тій чи іншій діяльності (професійній, навчальній, тощо);
- потенціал пов'язаний з віково-психологічними особливостями особистості, при цьому власна активність особистості виступає як умова, що регулює міру реалізації потенційних можливостей;
- потенціал особистості має два якісних стани, які забезпечуються ресурсами особистості: актуалізований та потенціальний.

На нашу думку, потенціал особистості не обмежується ресурсами людини, що перебувають у латентному стані, а є більш широким утворенням. Л.С. Виготський вказує, що «все внутрішнє у вищих формах було зовнішнім» і власне «кожна вища психічна функція проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є першочергово соціальною». При цьому основою успішності засвоєння зовнішніх форм поведінки є власна активність індивіда та необхідність практичного застосування набутої функції у життєдіяльності [10]. Отже, розкриття потенціалу особистості залежить від активності особистості (самореалізації потенційних ресурсів та можливостей) і соціального оточення, яке може підтримати, а може відторгнути конкретну активність людини, забезпечити можливості для практичної реалізації потенціалу або не забезпечити. Більшість авторів погоджуються з

тим, що розкриття потенціалу особистості актуалізується в ситуації саморозвитку – свідомого, активного, ціннісно обумовленого процесу реалізації власних ресурсів. Потенціал особистості можна вважати «латентною основою», яка реалізується в процесі життєдіяльності людини при наявності внутрішнього спрямування та сприятливої ситуації розвитку.

Ми розглядаємо потенціал особистості як динамічне інтегративне утворення, що забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості.

Індивідуалізація реалізується як процес набуття індивідом специфічних властивостей, якостей, рис, ознак, способів прояву себе, що забезпечують реалізацію його власної індивідуальності та цілісність «Я».

Соціалізація проявляється як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом долучення до соціального середовища, системи соціальних зв'язків, а з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [11].

Під професіоналізацією ми розуміємо не лише процес професійного становлення особистості фахівця, а набуття компетентності в будь-якому виді діяльності.

Ми вважаємо, що структурні елементи потенціалу особистості зумовлюються структурою особистості (за Р.С. Немовим). Так, виходячи із визначення особистості, як «системи психологічних рис, які соціально зумовлені, проявляються в суспільних, за своєю природою, зв'язках і стосунках, є стійкими, визначають моральні вчинки людини, що мають істотне значення для неї самої та для оточуючих» [12, С. 483]. Структура особистості включає в себе три блоки особистісних рис: мотиваційний, стильовий та інструментальний. До мотиваційного блоку включаються інтереси, цінності, цілі та задачі, які перед собою ставить людина, основні потреби та мотиви поведінки. Стильовий блок включає в себе особливості темпераменту, характеру, способів поведінки людини. Інструментальні риси: переважаючі в людини засоби досягнення певних цілей, задоволення актуальних потреб [13].

Потенціал, спираючись на структуру особистості, доречно розглядати як інтегративну динамічну структуру, яка містить в собі набір особистісних властивостей (Рис. 1). У структурі потенціалу особистості мотиваційний, стильовий та інструментальний блоки мають між собою нелінійний характер зв'язку.

Розкриття та реалізація потенціалу особистості починається з присвоєння цінності певному ресурсу або через зовнішню необхідність його використання. Властивості, зосереджені в мотиваційному блоці зумовлюють здатність до самовизначення особистості та забезпечують здатність до самодетермінації поведінки й діяльності.

Стильовий блок містить особистісні властивості, що забезпечують саморегуляцію зусиль і поведінки в процесі розкриття та реалізації потенціалу особистості: особливості структури діяльності, вольові якості, стиль саморегуляції, локус контролю тощо. Всі інші риси характеру, темперамент, способи поведінки людини можуть виступати чинниками, які допомагають або заважають розкриттю та реалізації потенціалу особистості.



**Рис. 1. Структура потенціалу особистості**

Інструментальний блок охоплює особистісні властивості, що визначають потенційні ресурси особистості. Дані ресурси актуалізуються, коли набувають стану цінності або потреби, саме тому незважаючи на їхній первинний латентний характер, у структурі потенціалу особистості вони не займають пріоритетної позиції. На думку авторів, зазначений блок містить задатки (реалізація яких призведе до розвитку здібностей) та досвід у вигляді знань, вмінь, навичок, набутих особистістю в процесі життєдіяльності. При чому досвід двох якісних станів: неактуальні набуті знання, вміння, навички та знання, уміння, навички недостатнього рівня розвитку.

У залежності від спрямованості реалізації виділено три основні види потенціалу особистості: особистісний потенціал, соціальний потенціал, потенціал діяльності. Всі інші види потенціалу, наприклад комунікативний, творчий, професійний тощо включаються до змісту виділених нами основних видів. На нашу думку, класифікація потенціалу за спрямованістю реалізації є найбільш доречною, тому що відображає погляд на людину як на біосоціальну істоту та вкладається в межі теорії розвитку Л.С. Виготського та теорії діяльності О.М. Леонтьєва. Розвиток людини у вказаному контексті проявляється у взаємодії трикутника «особистість – соціум – активність (діяльність)», адже суспільство завжди спонукає особистість до самостійності та активності, а особистість прагне до гармонії у взаємодії із суспільством.

Для всіх трьох основних видів потенціалу мотиваційний та стильовий блоки будуть однакові. Специфіка, пов'язана зі спрямованістю реалізації потенціалу (на власні потреби, на соціальну взаємодію або на діяльність), забезпечується наповненістю інструментального блоку та домінуванням певних властивостей, що його утворюють. Так, наприклад, комунікативні навички будуть найбільш важливими для реалізації соціального потенціалу особистості, хоча також будуть проявлятися в структурі потенціалу діяльності.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз матеріалів дослідження потенціалу особистості дозволив виділити його основні властивості. Зокрема, встановлено, що потенціал розглядається як інтегративне системне утворення, яке містить набір індивідуально-психологічних властивостей; проявляється в процесі подолання особистістю несприятливих умов розвитку та обумовлює успішність психічної адаптації; визначається операціонально через успішність самореалізації в діяльності; пов'язаний з віково-психологічними особливостями особистості, при цьому власна активність особистості виступає в якості умови, що регулює міру реалізації потенційних можливостей; має два якісних стани, які забезпечуються ресурсами особистості: актуалізований та потенційний.

Потенціал особистості, визначається авторами статі, як динамічне інтегративне утворення, що забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості. Структура потенціалу особистості складається з трьох блоків: мотиваційного, стильового та інструментального. Мотиваційний блок включає особистісні властивості, що зумовлюють здатність



до самовизначення особистості та забезпечують здатність до самодетермінації поведінки й діяльності (інтереси, цінності, мотиви, цілі). Стильовий блок включає в себе особистісні властивості, що забезпечують саморегуляцію зусиль та поведінки в процесі розкриття та реалізації потенціалу особистості. Інструментальний блок – особистісні властивості, що визначають потенційні ресурси особистості (задатки та досвід у вигляді знань, вмінь, навичок, набутих особистістю в процесі життєдіяльності).

У залежності від спрямованості реалізації потенціалу особистості авторами виділено три його основні види: особистісний потенціал, соціальний потенціал, потенціал діяльності. Мотиваційний та стильовий блоки у структурі потенціалу особистості будуть однакові за змістом всіх трьох вказаних видів. Специфіка, пов'язана зі спрямованістю реалізації потенціалу, забезпечується наповненістю інструментального блоку та домінуванням певних властивостей, що його утворюють.

Викладений у статті матеріал не висвітлює всіх аспектів проблеми. Актуальними і такими, що потребують подальшого дослідження, є аналіз особистісних властивостей, які наповнюють структуру потенціалу особистості; визначення їх зв'язків та ролі в розкритті та реалізації потенціалу.

#### **Список використаних джерел**

1. Человеческий потенциал как критический ресурс России [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. Б.Г.Юдин. – М. : ИФРАН, 2007. – 175 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 229 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Зараковский Г.М. Психологический потенциал индивида и популяции / Г.М. Зараковский, Г.Б. Степанова // Человек. – №3. – 1998. – С. 50-59.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
6. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.П. Маноха. – К., 2003. – 48 с.
7. Садова М.А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості / М.А. Садова // Вісник Одеського національ-

- ного університету. – 2010. – С. 102-109. – (Серія: Психологія; Т.15; Вип. 9)
8. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 127-137.
  9. Кальба Я. Вчинковий потенціал особистості учня як предмет психологічного аналізу / Я. Кальба // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 148-163.
  10. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
  11. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 384 с.
  12. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. Общие основы психологии (4-е изд.). – 688 с.
  13. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. Психология образования (2-е изд.). – 496 с.

The theoretical analysis of the concept «potential of personality» is done in the article. In particular, it was found that the potential is seen as an integrative system formation, which contains a set of individual psychological characteristics; manifested in the process of overcoming the adverse conditions of personality development and success causes mental adaptation; is defined operationally by the success of self in activity; is associated with age and psychological characteristics of the personality, with its own activity of the individual serving as the conditions governing the extent of potential; has two quality states that provided resources of personality: actualized and potential.

Potential of the individual is considered by the author as a dynamic integrative formation that ensures the success of the process of individuation, socialization and professionalization. The structure of individual potential, which includes three parts: motivation, style, tool is presented and developed by the author. The basic types of personal potential, depending on the focus of its implementation (human potential, social potential, potential activity) are underlined. Motivation and style parts in the structure of the individual will be identical in content to all three of these species. Specificity associated with the orientation of potential, provided instrumental part and dominance of certain properties that its form.

**Keywords:** potential of personality, potential resources, personal potential, social potential, potential of activity.

*Отримано: 11.01.2013 р.*

## **Психологічний аналіз діяльності кінологів-рятувальників державної служби України з надзвичайних ситуацій**

У статті розглянуто особливості професійної діяльності кінологів-рятувальників. Зроблено психологічний опис професії кінолог-рятувальник з інтерпретаційним аналізом операційно-технологічного змісту діяльності. На основі виділених етапів професійної діяльності кінологічних підрозділів нами визначено основні їх професійні завдання та проаналізовано їх психологічний зміст.

**Ключові слова:** психологічний аналіз діяльності кінологів-рятувальників, професіографія, психограма, професійно важливі якості.

В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности кинологов-спасателей. Сделано психологическое описание профессии кинолог-спасатель с интерпретационным анализом операционно-технологического содержания деятельности. На основе выделенных этапов профессиональной деятельности кинологических подразделений нами определены основные их профессиональные задачи и проанализировано их психологическое содержание.

**Ключевые слова:** психологический анализ деятельности кинологов-спасателей, профессиографии, психограма, профессионально важные качества.

**Постановка проблеми.** Проблема психологічного вивчення діяльності фахівців рятувальних служб є актуальною в багатьох наукових дослідженнях. Першочергового значення набуває завдання створення єдиних державних стандартів професій, що відносяться до Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Серед науковців є вже певні напрацювання в оформленні професіографічних матеріалів основних спеціальностей, але залишається багато професій (таких як кінологів-рятувальників) недосліджених. В умовах професіографічного дефіциту фахівцями по роботі з персоналом та комплектування служби доводиться використовувати загальні уявлення про психологічні вимоги до професії, без урахування специфіки діяльності. У сучасній психологічній науці відкритим залишається питання діагностики та прогнозування професійної придатності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Професіографічний аналіз, як комплексний метод вивчення діяльності, передбачає

обґрунтування вимог до майбутнього фахівця, дослідження рівня розвитку, структури здібностей і професійно важливих якостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професіографічний аналіз діяльності основних спеціальностей Державної служби України з надзвичайних ситуацій здійснений у працях В.П. Бута, В.В. Вареника, Л.О. Гонтаренко, Г.С. Грибенюка, О.П. Євсюкова, М.А. Кришталя, Д.В. Лебедева, С.М. Миронця, І.О. Полякова, Ю.О. Приходька, Є.М. Рядинської, А.Г. Снісаренка, О.В. Тімченка, М.В. Фомича та ін. Розроблені професіограми таких спеціальностей: пожежного рятувальника, начальника караулу, працівників чергово-диспетчерської служби, фахівців водозахисних формувань аварійно-рятувальних підрозділів, фахівців Державної воєнізованої горнорятувальної служби, газодимозахисників-рятувальників і фахівців Державної спеціалізованої аварійно-рятувальної служби пошуку і рятування туристів.

Незважаючи на те, що існує певна кількість психологічних досліджень, які присвячені вивченню окремих аспектів професійної діяльності фахівців екстремального профілю, професіографічне вивчення діяльності кінологів-рятувальників Державної служби України з надзвичайних ситуацій не проводилося. Як результат, професійна діяльність кінологів-рятувальників не була об'єктом дослідження. У той же час питанням підготовки військовослужбовців-кінологів, готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів-кінологів приділялася увага в дисертаціях О.Д. Богданюка [1] і О.В. Винограда [2].

О.В. Виноград у своєму науковому дослідженні визначає професійні якості кінолога як «сукупність специфічних властивостей особистості, які забезпечують висококваліфіковане виконання ним функціональних обов'язків з кінологічної діяльності» [2]. Розглянуті автором теоретичні основи дозволили розділити професійні якості на три групи: власне професійні, організаційні та морально-психологічні.

О.Д. Богданюк готовність майбутнього кінолога до професійної діяльності визначає як «структурну інтеграцію професійно важливих якостей особистості, формування яких у навчально-виховному процесі дає можливість майбутньому кінологу усвідомлено й компетентно здійснювати професійну діяльність» [1]. Автором виділяються такі компоненти готовності до професії кінолога: мотиваційно-вольовий, пізнавально-операційний, психофізіологічний, оцінювальний.

**Постановка завдання.** З метою здійснення професіографічного аналізу визначити особливості діяльності кінологів-рятувальників Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

**Виклад основного матеріалу.** Кінологія як наука про собак виникла в останній чверті XIX століття. У цей період у світі розпочалась активна робота з організації ведення родословних собак, виведення нових порід та залучення їх до професійної діяльності. Поступово собаки активно використовувалися в роботі різних служб: конвойної, патрульно-постової, патрульно-дозорної, сторожової, санітарної, їздової, зв'язку, розвідки, міно-пошукової та пошуково-рятувальної тощо.

Одними з перших, хто долучив собак до пошуку людей під завалами, були фахівці з Великобританії (під час другої світової війни), але такий досвід чомусь не мав поширення. З середини 50-х років XX століття створюються перші центри з підготовки пошуково-рятувальних собак у США, Німеччині, Швейцарії та Франції.

Справжній переворот у залученні собак до пошуково-рятувальних операцій відбувся в 1980 році після землетрусу в Алжирі. Саме німецькі кінологи першими взяли двох вівчарок для пошуку людей під завалами. Досвідом вдалої роботи кінологічних розрахунків зацікавилися інші країни.

На початку 80-х років XX століття в Давосі (Швейцарія) проведені спеціальні змагання для рятувальних служб різних країн. Під час експерименту (у лавинному виносі на площі 100 м<sup>2</sup> в снігу закопали «постраждалого» на глибину 2 м) було виявлено, що кінолог-рятувальник зі спеціально підготовленою собакою знаходить людину швидше за всіх (за 12 хвилин), ніж підрозділ рятувальників з найсучаснішим технічним обладнанням. У порівнянні 20 рятувальників при проведенні зондування витрачають на пошуки 4 години, 1 рятувальник з магнітометром – 4 години, з транзисторним датчиком-приймачем – 1 годину.

У 2006 році в структурі Міністерства надзвичайних ситуацій (МНС) України була створена кінологічна служба, яка взяла на себе функції розвитку пошуково-рятувального кінологічного руху в Україні. У грудні 2012 року в результаті реорганізації МНС України утворена Державна служба України з надзвичайних ситуацій.

Діяльність кінологічної служби Державної служби України з надзвичайних ситуацій чітко регламентується законодавчими та нормативно-правовими актами: законом України «Про правові засади цивільного захисту» [3] (діє до 30 червня 2013 року, з 1 липня 2013 року набуває чинності Кодекс цивільного захисту

України [4]), наказами «Про заходи щодо організації діяльності Кінологічної служби МНС України» [5] «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України» [6], «Про затвердження Методичних рекомендацій з порядку організації та проведення пошуково-рятувальних робіт кінологічними підрозділами МНС» [7] та ін.

Кінологічна служба входить до складу аварійно-рятувальних підрозділів (загонів) спеціального призначення оперативнорятувальної служби цивільного захисту, спеціальних регіональних центрів швидкого реагування, аварійно-рятувальних загонів при (Г)ТУ МНС в АР Крим та областях. Аварійно-рятувальні підрозділи являють собою спеціальні воєнізовані формування, на які покладається захист населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного, природного і військового характеру, участь у заходах територіальної оборони, а також міжнародних рятувальних та інших гуманітарних операціях.

Основу кінологічної служби Державної служби України з надзвичайних ситуацій складають 10 підрозділів: 1. Спеціальний регіональний центр швидкого реагування (СРЦШР); 2. СРЦШР; 3. СРЦШР; 4. База зберігання, ремонту техніки та аварійно-рятувальних робіт МНС України; 5. Державне підприємство «Мобільний рятувальний центр МНС»; 6. Аварійно-рятувальний загін спеціального призначення (АРЗ СП) ГТУ МНС АР Крим; 7. АРЗ СП ТУ МНС у Вінницькій області; 8. АРЗ СП ТУ МНС у Закарпатській області; 9. АРЗ СП ТУ МНС Кіровоградської області; 10. Академія пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля. Територіальне розташування 10 кінологічних підрозділів представлено на рис. 1.

Основу типового кінологічного підрозділу складають: начальник пошуково-рятувального кінологічного відділення, 2 кінологи службового собаківництва, водій пошуково-рятувального кінологічного відділення та 4 собаки. Кінологічний розрахунок складається з кінолога-рятувальника та собаки. Загальна штатна чисельність кінологічних підрозділів складає 53 кінологічних розрахунків.

Відповідно до нормативних документів основними завданнями та функціями кінологічних підрозділів є:

1) участь у попередженні надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків шляхом застосування засобів і методів службового собаківництва;

2) організація та ведення пошуку, своєчасне виявлення та надання першої допомоги постраждалим під час надзвичайних

ситуації техногенного, природного та військового характеру (землетруси, снігові лавини, обвали, зсуви, урагани, бурі тощо);

3) підтримання постійної готовності кінологічних підрозділів для ефективного використання службових собак у розшуку людей, вибухових речовин і пристроїв, трупів у період ліквідації наслідків аварій, стихійного лиха, терористичних актів та під час інших надзвичайних ситуацій;



**Рис.1. Карта України з розташуванням кінологічних підрозділів Державної служби України з надзвичайних ситуацій**

4) організація системи навчання та підготовки кінологічних підрозділів до виконання пошукових робіт в умовах надзвичайних ситуацій різного характеру, підвищення професійної підготовки штатних і нештатних кінологів-рятувальників, періодична сертифікація кінологічних розрахунків;

5) здійснення контролю за порядком утримання, збереження та племінного відбору поголів'я собак, дресування службових собак;

6) співпраця з міжнародними кінологічними громадськими організаціями (Міжнародна організація рятувальних собак), участь у міжнародних семінарах з питань кінології та навчання із застосуванням спеціально навчених собак тощо.



Організація пошуково-рятувальних робіт працівниками кінологічних підрозділів проводиться в різних умовах надзвичайних ситуацій, основні з яких можна згрупувати наступним чином:

- у завалах зруйнованих будинків і споруд, що утворюються в результаті природних (землетрус, ураган тощо), техногенних (вибухи, раптове руйнування будинків, споруд тощо) надзвичайних ситуацій;
- при катастрофах транспортних засобів (літаки, потяги, кораблі тощо);
- у лавинних виносках, накопиченні землі, каменів, піску від селів і обвалів;
- у природному середовищі (пошук постраждалих і зниклих у лісі, гірській місцевості, прибережних районах тощо);
- на водних об'єктах.

За результатами оперативної інформації про основні показники діяльності кінологічних розрахунків МНС України в 2007-2012 роках виявлено, що найбільший обсяг робіт з пошуку та порятунку постраждалих припадає на природне середовище в лісових масивах та техногенні завали, що утворюються при руйнуванні будинків і споруд.

Виділяються основні етапи професійної діяльності кінологів-рятувальників: прийом чергування (добового або щоденного), отримання повідомлення, оповіщення, дії по тривозі, оперативні дії, завершення пошуково-рятувальних робіт.

При надходженні сигналу «Збір» алгоритм дій кінолога-рятувальника має визначену структуру. Черговий по частині при оповіщенні про виклик дає сигнал тривоги. Кінологічний розрахунок в спеціальній екіпіровці, із засобами захисту та в спорядженні направляє транспортом на місце виклику. Кількість кінологічних розрахунків, які залучаються до проведення пошуково-рятувальних робіт, залежить від складності, ймовірного обсягу, часу проведення пошукових робіт та площі пошуку. Пошуково-рятувальні підрозділи мають прибути на місце виклику в призначений район своєчасно, в повному складі та готовими до виконання завдання. При неможливості доставки кінологічних розрахунків до місця проведення пошукових робіт їх доставляють якнайближче до цього місця. Далі розрахунки пересуваються в пішому порядку.

Оперативні дії починаються з моменту прибуття підрозділу на місце пошуку. Кінологи-рятувальники повинні володіти наступною інформацією: оперативною обстановкою в районі веден-

ня пошуково-рятувальних робіт; межами зони можливого знаходження постраждалих; можливостями собак у даній обстановці; тактикою використання собак; необхідними заходами безпеки і порядку взаємодії з рятувальниками.

При необхідності перед початком робіт проводиться розвідка зони пошуку. Розвідувальна група кінологів-рятувальників із собаками встановлює межі району пошуково-рятувальних робіт, приблизне місцезнаходження постраждалих та більш зручні шляхи підходу рятувальних груп і транспорту.

Під час проведення пошукових робіт місця, які собаки «визначають» як місця можливого знаходження постраждалих, кінологи-рятувальники позначають (прапорцями або світловими маячками). Після завершення пошуку на ділянці кінологи-рятувальники показують відмічені місця керівнику проведення пошуково-рятувальних робіт і відзначають ці місця на схемі зони пошукових робіт.

Для раціональної організації оперативних дій кінологи-рятувальники беруть участь у розробці плану ведення пошуково-рятувальних робіт з використанням собак. У плані враховується: площа обстежуваної території (на ній виділяються зони «А» і «Б» (зона «А» – місце найбільш ймовірного знаходження потерпілих, зона «Б» – місце, в якому ймовірність знаходження потерпілих значно менша, ніж у зоні «А»); складність рельєфу місцевості; складність зруйнованих будівель та місця можливого знаходження людей; метеорологічні умови; фактори, що ускладнюють роботу собак (пожежі, задимленість, наявність їдких, дратівних речовин, пилу тощо); кількість пошукових собак і особливості роботи кожної з них: час роботи і відпочинок собаки, ширина смуги обшуку; наявні сили та засоби пошуково-рятувальних груп, умови зв'язку і взаємодія між ними.

Кожному кінологічному розрахунку визначається ділянка для пошуку постраждалих. На підставі затвердженого плану кінологи-рятувальники повинні знати межі своєї ділянки, послідовність пророблення ділянок пошуку, оперативну обстановку в районі пошуку, сигнали зв'язку із керівником. При пошуку в лісовій місцевості кінологічні розрахунки повинні бути оснащені засобами зв'язку, картою, компасом, ракетницею, GPS – навігатором, телефоном супутникового зв'язку.

По завершенню пошуково-рятувальних робіт кінологічні розрахунки повертаються до місця дислокації підрозділу, доповідають про хід виконання пошуково-рятувальних робіт і проведені заходи, аналізують власні дії.

На основі виділених етапів професійної діяльності кінолога-рятувальника визначимо основні їх професійні завдання та проаналізуємо їх психологічний зміст (таблиця 1.).

**Таблиця 1**

**Основні професійні завдання кінологів-рятувальників та їх психологічний зміст**

Етап діяльності	Професійні завдання	Психологічний зміст завдань
I. Прийом чергування (добове/щоденне)	1. Знати оперативну обстановку за останню добу.	1. Прийняти інформацію, осмислити, логічно переробити (зіставити, класифікувати) отриману інформацію.
II. Отримання повідомлення	1. Уточнення інформації про подію (надзвичайну ситуацію).	1. Створити установку на миттєве вибіркоче уточнення необхідної інформації.
	2. Збір додаткової інформації у необхідному обсязі.	2. Створити установку на миттєве вибіркоче відтворення необхідної інформації.
III. Оповіщення, дії по тривозі	1. Отримання сигналу «ЗБІР».	1. Мати автоматизованість та швидкість виконання основних операцій, добру координацію рухів, зорово-моторну координацію, здатність до виконання швидких м'язових рухів.
	2. Отримання пошуково-рятувального обладнання та спорядження.	2. Правильно визначити потрібне спорядження та його кількість, враховуючи специфіку надзвичайної ситуації.
	3. Підготувати собаку.	3. Встановити контакт, підготувати її до роботи.
	4. Виїзд до місця виникнення події (надзвичайної ситуації).	4. Сконструювати в уявленні образ можливих дій щодо пошуково-рятувальних дій, логічно обдумати отриману інформацію.
IV. Оперативні дії	1. Прибуття до місця виникнення події (надзвичайної ситуації) транспортом.	1. Побудувати в уявленні образ дій щодо можливих підходів (під'їздів), посадок (спуску), підйомів до місця виникнення надзвичайної ситуації.

	<p>2. Проведення розвідки зони пошуку (при необхідності).</p>	<p>2. Мати розвинену просторову орієнтацію на місцевості.</p>
	<p>3. Складання плану ведення пошуково-рятувальних робіт з використанням собак..</p>	<p>3. Користуватися оперативними планами, картами місцевості, технічними пристроями (засобами зв'язку, компасом, ракетницею, GPS-навігатором).</p>
	<p>4. Ведення пошуково-рятувальних робіт.</p>	<p>4.1. Мати розвинуту просторову уяву.                  4.2. Брати на себе відповідальність у складних ситуаціях.                  4.3. Уміти продумати організацію пошуково-рятувальних робіт з використанням собак.                  4.4. Прогнозувати зовнішні фактори, а також метеорологічні умови.                  4.5. Здійснити послідовність розумових операцій для реалізації готового алгоритму дій.                  4.6. Будувати просторовий образ пошуку (в залежності від умов).                  4.7. Прогнозувати зміни ситуації (її просторово-тимчасовий образ).                  4.8. Приймати рішення при виникненні непередбачуваної ситуації.</p>
	<p>5. Надання долікарської допомоги (при необхідності).</p>	<p>5.1. Володіти прийомами надання долікарської допомоги.                  5.2. Чітко та лаконічно передавати команди та інформацію, впевнено розмовляти з постраждалими.                  5.3. Зберігати самовладання, зібраність.                  5.4. Проявляти почуття емпатії до постраждалих.                  5.5. Проявляти рішучість, сміливість, витримку, ініціативність.</p>

V. Завершення пошуково-рятувальних робіт.	1. Повернення кінологічного розрахунку та пошуково-рятувального обладнання до місця дислокації підрозділу.	1. Сконструювати в уявленні образ можливих дій щодо переміщення до місця дислокації, логічно переробити отриману інформацію.
	2. Ветеринарний огляд собаки.	2. За відпрацьованим алгоритмом здійснити послідовність розумових операцій.
	3. Доповідь про хід виконання пошуково-рятувальних робіт.	3. 1. Відтворити в логічній і образній пам'яті інформацію, про хід виконання пошуково-рятувальних робіт та окремих її етапів. 3.2. Чітко та лаконічно доповісти про рішення і заходи, що приймалися під час проведення пошуково-рятувальних робіт.
	4. Аналіз дій та окремих етапів пошуково-рятувальних робіт.	4. Дати логічну оцінку власним діям та оцінити роботу собаки, класифікувати отриману інформацію.

До найбільш важливих загальних особливостей професійної діяльності кінологів-рятувальників віднесемо наступні: недостовірні інформація або повна відсутність її при проведенні оперативних дій; ситуація невизначеності завдання; незвичність і важкість просторового орієнтування у незнайомій місцевості з обмеженою видимістю та прохідністю; інтенсивний темп роботи при дефіциті часу; постійне нервово-психічне напруження через несприятливі погодні та санітарно-гігієнічні умови, відсутністю належних умов праці та відпочинку; дискомфортний стан через перебування в засобах індивідуального захисту дихання та тіла; постійна загроза для життя і здоров'я; можливість виникнення панічних настроїв внаслідок впливу негативних факторів життєдіяльності (зіткнення з трупами та фрагментами людських тіл, жахливі реалії – зруйновані будівлі, літаки тощо); перевага фізичної праці, надмірна рухова активність швидкісно-силового типу.

Щоденні умови діяльності, в яких доводиться працювати кінологам-рятувальникам, характеризуються сильними психо-

травматичними факторами. Нами було проведене опитування експертів, націлене на виділення та ранжування всіх негативних стрес-факторів, які пов'язані з виконанням професійних завдань. Результати опитування представлені в таблиці 2.

*Таблиця 2*

**Основні стрес-фактори професійної діяльності кінологів-рятувальників**

Ранг	%	Стрес-фактори
1	19,38	Попадання під завали кінолога-рятувальника або собаки (утворюються щілини під обломками будівельних конструкцій, технологічного обладнання, комунально-енергетичних пристроїв, меблів тощо, на які легко наткнутися або провалитися).
2	17,16	Пошуково-рятувальні роботи в складних погодних умовах.
3	14,29	Збій у роботі собаки або отримання нею пошкодження, травми.
4	11,44	Надання першої долікарської допомоги постраждалим (крик та плач постраждалих, страх зробити неправильні дії, вигляд травмованих тіл і крові).
5	11,00	Вилучення та знаходження трупів (внаслідок особливостей процесу руйнування будівель і споруд у верхньому шарі завалу число загиблих переважає число живих; зіткнення з роздавленими та понівеченими людськими тілами або їх фрагментами).
6	10,31	Підготовка до сертифікації кінологічного розрахунку.
7	8,87	Необхідність ухвалення рішень в умовах дефіциту інформації (в умовах підвищеної відповідальності наслідки ухваленого рішення негативно впливають на психіку).
8	7,55	Здійснення моніторингу навколишнього середовища в місцях, небезпечних для життя.

Отже, все вищезазначене зайвий раз свідчить про те, що діяльність кінологів-рятувальників є надзвичайно екстремальною та несе в собі пряму загрозу для життя та здоров'я суб'єкта діяльності.

**Висновки.** Пошуково-рятувальні роботи кінологічних розрахунків відбуваються в екстремальних умовах. Професійна діяльність кінологів-рятувальників здійснюється шляхом системи навчання та підготовки собак до пошукових робіт. На основі виділених етапів професійної діяльності кінологічних підрозділів нами визначено основні їх професійні завдання та проаналізовано їх психологічний зміст.

Сильнодіючими травматичними факторами, що впливають на психіку кінологів-рятувальників, є ситуації професійної діяльності: попадання під завали; пошуково-рятувальні роботи в складних погодних умовах; збій у роботі собаки або отримання нею пошкодження, травми; надання першої долікарської допомоги постраждалим; вилучення та знаходження трупів; підготовка до сертифікації кінологічного розрахунку; необхідність ухвалення рішення в умовах дефіциту інформації; здійснення моніторингу навколишнього середовища в місцях, небезпечних для життя.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні професійно важливих якостей кінологів-рятувальників МНС України.

### Список використаних джерел

1. Богданюк О.Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів державної прикордонної служби: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Д. Богданюк. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
2. Виноград О.В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців-кінологів у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / О.В. Виноград. – Хмельницький, 2001. – 20 с.
3. Закон України «Про правові засади цивільного захисту» від 24.06.2004 р. № 1859-IV: [Електронний ресурс]. – Режим доступу до наказу: <http://www/mns.gov.ua>.
4. Кодекс цивільного захисту від 02.10.2012 р. № 5403-VI: [Електронний ресурс]. – Режим доступу до наказу: <http://www/mns.gov.ua>.
5. Наказ МНС України від 30.11.2006 р. № 761 «Про заходи щодо організації діяльності Кінологічної служби МНС України». – К.: МНС України, 2006. – 11 с. – (Нормативний документ МНС України. Наказ).
6. Наказ МНС України від 01.12.2009 р. № 808 «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України». – К.: МНС України, 2009. – 127 с. – (Нормативний документ МНС України. Наказ).
7. Наказ МНС України від 21.02.2011 р. № 170 «Про затвердження методичних рекомендацій з порядку організації та проведення пошуково-рятувальних робіт кінологічними підрозділами МНС». – К.: МНС України, 2011. – 11 с. – (Нормативний документ МНС України. Наказ).



The article envisages the peculiarities of cynologist-rescuers professional activity. The psychological description of the profession of the rescuer with a dog is done on the basis of the interpretation analysis of the operational and technological activity contents. Potent traumatic factors influencing on the psyche of the cynologist-rescuer are the situations of professional activity: falling under the rubble; search and rescue operations in difficult weather conditions; the failure of the dog or getting the damage, injury; provision of first aid to victims; seizure and the location of the dead; preparation for the cynological calculation certification; the need for decision making under conditions of information deficit; monitoring of the environment in places dangerous for life. On the basis of the allocated stages of professional activity of cynologic units we have defined their main professional tasks and analyzed their psychological content.

**Keywords:** psychological analysis of the cynologist-rescuers, professiography, psychogram, professionally important qualities.

*Отримано: 27.01.2013 р.*

**УДК 159.98**

*О.І.Морозова-Ларіна*

## **Проблема шкал достовірності у сучасній психодіагностиці**

У статті аналізуються механізми роботи сучасних шкал достовірності, їх специфіка та недоліки. Особлива увага приділяється шкалам достовірності у тестах ММРІ та ММРІ-2. Означені проблеми розглядаються як з точки зору сучасної психодіагностики, так і з точки зору глобальних гуманітарних тенденцій сьогодення. Пропонуються механізми такого аналізу, які можуть надавати додаткову глибинну психологічну інформацію щодо досліджуваного, який вдався до неправдивих відповідей.

**Ключові слова:** шкали достовірності, ММРІ-2.

В статье анализируются механизмы работы современных шкал достоверности, их специфика и недостатки. Особое внимание уделяется шкалам достоверности тестов ММРІ и ММРІ-2. Данные проблемы рассматриваются как с точки зрения современной психодиагностики, так и с точки зрения актуальных глобальных гуманитарных тенденций. Предлагаются механизмы такого анализа, которые могут предоставить дополнительную глубинную психологическую информацию об исследуемом, который прибег к ложным ответам.

**Ключевые слова:** шкалы достоверности, ММРІ-2.

**Актуальність** нашої роботи зумовлена практичною відсутністю у вітчизняній психодіагностиці валідного інструментарію для визначення недостовірності тестових результатів.

**Мета.** Для нас було важливим проаналізувати причини того, чому шкали брехні, наявні у більшості особистісних опитувальників, не виконують свою функцію. Ми також прагнули з'ясувати, що є принципово новим в індикаторах достовірності тесту ММРІ-2 з точки зору виявлення та аналізу недостовірних протоколів дослідження.

У вітчизняній психодіагностиці шкали достовірності часто називають шкалами брехні, використовуючи ці терміни як синонімічні. Саме по собі поняття брехні, неправди завжди має негативний відтінок, визначається як дещо аморальне, хибне, таке, що суперечить суспільним нормам, заслуговує на покарання. Проблема полягає в тому, що для різних історичних епох, для різних культур та соціальних спільнот існують зовсім не однакові, часом навіть діаметрально різні або просто дуже специфічні уявлення про мораль та суспільно-етичні стандарти.

Навіть якщо ми обмежимося західною цивілізацією, до якої ми тяжіємо значно більше, ніж до східної, і морально-етичні стандарти якої так палко прагнемо перебрати на себе. Для прикладу розглянемо таке модне зараз поняття «політкоректності». Захід досить негативно оцінює ксенофобію, гомофобію і т.д. Наша ж суспільна думка виявляє зовсім інші тенденції. В нас не соромно сказати про свою нелюбов, наприклад, до темношкірих або трансвеститів тощо. З іншого боку ми набагато лояльніше ставимось до застосування тілесних покарань у вихованні дітей. Звичайно, мова йде не про щось надмірне. І у будь-якому випадку, коли ми чуємо про те, що десь в Америці батьків покарали за те, що вони з метою виховання дали стусана власній дитині, ми, особливо ті, хто має власний досвід виховання дітей, співчуваємо саме батькам. Отже, бачимо, наскільки в різних культурах, навіть якщо вони являють собою спільний цивілізаційний простір, відрізняються уявлення про те, що відповідає морально-етичним нормам, а що – ні.

Тепер постає питання, яким чином все це пов'язане із шкалами брехні. Спробуємо окреслити цей зв'язок. Яким чином створюються питання для шкал брехні? Аналізуючи їх зміст, ми бачимо, що будь-яке питання такої шкали обов'язково має відповідати двом вимогам: по-перше, змальована у питанні ситуація повинна бути достатньо типовою для більшості майбутніх досліджуваних. Кожен з нас має хоча б декілька разів зіткнутися з тим, про що йдеться. Якщо питання апелює до досвіду, якого ми не маємо,

воно не працює; але, крім того, у такій типовій для більшості ситуації, ми, здебільшого, повинні діяти із певним порушенням моральних приписів, характерних для нашого суспільства.

Наприклад, шкала брехні в Особистісному Опитувальнику Айзенка для підлітків містить такі пункти:

- Ти коли-небудь говорив неправду?
- Ти завжди виконуєш те, що тобі наказують дорослі?
- Чи було таке, що ти колись неввічливо розмовляв з батьками?

Типовою є ситуація невиконання отриманих від батьків настанов або ситуація сварки з ними, інколи ми говоримо неправду... Отже кожний з нас, і навіть не лише тоді, коли був підлітком, має подібний досвід. Чи діємо ми у таких ситуаціях всупереч моральним приписам нашого суспільства? Так, безумовно, адже морально-взірцева людина не повинна брехати, повинна бути ввічливою з батьками і завжди прислухатися до них. Таким чином, подібні питання повністю виконують першу вимогу до питань шкал брехні, про яку йшлося вище (це має бути типова ситуація, у якій ми вчиняємо всупереч моральним стандартам, моральним приписам).

Друга важлива ознака питання, яке належить до шкали брехні, полягає в тому, що нам повинно бути соромно, або, принаймні, ніяково, незручно, зізнаватися в тому, що ми вчиняємо саме у такий спосіб, порушуючи правила поведінки та моральні норми, прийняті в суспільстві.

Чому друга умова є обов'язковою? Давайте розберемося з логікою того механізму, за яким працює будь-яка шкала брехні. Вважається, що відповідаючи на її питання, досліджуваний має перебороти певний внутрішній супротив, зізнатися у деяких неприємних речах, що характеризують його не кращим чином. Якщо він здатний зробити це (правдиво відповісти навіть на неприємні, незручні питання, зізнатися аж у таких «гріхах», виявити себе не з найкращого боку), то і на решту питань тесту відповідатиме так само відверто. І навпаки, якщо досліджуваний не готовий бути відвертим з психологом, це проявиться саме в тих питаннях, правдива відповідь на які вимагає додаткових зусиль.

Тепер пригадаємо ще декілька питань шкали брехні, дуже добре всім відомих, і подивимося, як вони працюють. Наприклад: інколи буває так, що я не сплачую за проїзд у громадському транспорті; чи виникало у Вас, хоча б короткочасно, відчуття роздратованості щодо власних батьків?

Кожен з нас хоча б раз бував у ситуації, коли через певні обставини мав змогу уникнути сплати за якусь послугу. І, безумов-

но, такий вчинок не можна назвати ані правильним, ані шляхетним. Проте, часом ми поступаємо саме так. Отже, ситуації відповідають першій вимозі. А от з другою виникають проблеми. В умовах сучасного суспільства, коли моральні кордони дуже розмиті, нам абсолютно не соромно зізнатися в тому, що ми інколи не сплачуємо за проїзд, сваримось з батьками, або дратуємося через власних дітей. Причому ця тенденція особливо характерна для молодого покоління, адже сучасна молодіжна культура популяризує провокативну, часом навіть девіантну поведінку. Головним модним трендом безумовне сприйняття самого себе з усіма недоліками: «Сприймайте мене таким, яким я є», «мій шарм у моїх слабкостях», «я вільний від моральних приписів суспільства – і в цьому моя сила, мій основний здобуток». Для людей старшого покоління ситуація підсилюється дуже специфічною з точки зору моралі радянською спадщиною, коли подвійна мораль була нормою життя, а обдурити власну державу вважалось якщо не справою честі, то, принаймні, абсолютно нормальною річчю.

Який з цього всього можна зробити висновок? Ті шкали брехні, які існують зараз у переважній більшості опитувальників, є абсолютно застарілими та абсолютно не працюють (те, в чому було ніяково зізнатися ще якихось 20 років тому, зараз не становить жодної моральної проблеми).

Потрібно провести спеціальне глибоке дослідження, щоб виявити ситуації, достатньо типові для більшості людей, але у яких би все-таки ж було неприємно зізнаватися нашому вельми цинічному суспільству.

Отже, зрештою, той показник, який ми отримуємо за шкалою брехні (я маю на увазі абсолютну більшість опитувальників, де така шкала взагалі передбачена) цей показник не може бути свідченням того, наскільки правдивими були відповіді на решту питань. Низький бал за шкалою брехні зовсім не є запорукою сумлінних відповідей на питання тесту загалом. Ми не робимо жодних моральних зусиль, коли зізнаємося в тому, що інколи вчиняємо не дуже добре. Тому це не може бути гарантією нашої відвертості або вмотивованості правдиво відповідати на питання тесту в цілому.

Крім того, існує ще суто вітчизняна традиція «міграції» однієї і тієї ж шкали брехні з тесту у тест. Обізнаний з процедурою тестування досліджуваний, який має досвід роботи з опитувальниками, завжди помітить подібні недолугі питання і відповідь на них так, як треба для констатації достатнього рівня відвертості.

Отже, у ситуації, коли існуючі шкали брехні абсолютно не працюють, на тлі цієї безпорадності, особливої уваги заслуговують шкали достовірності ММРІ.

Принциповим у ММРІ є те, що тест взагалі не вимірює брехливість досліджуваного, або рівень його відвертості як такий. Розробники пропонують визначити ступінь **прийнятності** протоколу для аналізу. Вперше ми спостерігаємо ситуацію, коли автори методики принципово розмежують поняття «брехня» і «достовірність», фактично стверджуючи, що це зовсім не синонімічні поняття, як могло здатися. Крім того, ММРІ-2 робить можливим проаналізувати наявне спотворення результатів опитування (якщо воно виявлене) з точки зору його мотивів, змісту та усвідомлення або неусвідомлення.

Контрольні шкали ММРІ-2 використовуються окремо і у поєднанні для оцінки можливостей інтерпретації кожного протоколу. Досліджуваний може залишити велику кількість суджень без відповіді; відповідати навмання навмисно, або ненавмисно (наприклад, при обмеженій здатності до читання); він може спотворювати інформацію про себе, перебільшуючи прояви деяких симптомів, або, навпаки, применшуючи вираженість певних особистісних характеристик. В тестовому бланку можуть бути різні комбінації таких моделей відповідей. Фальсифікація, в цілому, може бути умисною, або ненавмисною; може бути проявом хворої особистості тощо. Проте, контрольні індикатори (шкали достовірності) ММРІ створені не лише для того, щоб виявити недостовірні протоколи і відкласти їх у бік, не аналізуючи. Вони роблять можливим і виявлення способу, яким була здійснена фальсифікація (відповіді навмання, прагнення справити позитивне враження і т.д.), і оцінити ступінь впливу таких спотворень на тестові результати.

В ММРІ (як у першій, так і у другій версії) працює не одна, а кілька різноспрямованих шкал достовірності.

Шкала L (шкала брехні) містить ті твердження, які виявляють тенденцію досліджуваного репрезентувати себе в якомога виграшному ракурсі, демонструючи суворе дотримання соціальних норм. Високі показники за шкалою вказують на зумисне прагнення показати себе якнайкраще, нехтуючи наявністю у своїй поведінці слабкостей, притаманних кожній людині: здатності хоч інколи сердитись, лінитися, нехтувати обов'язками, суворістю манер, акуратністю хоча б деякою мірою і у всім зрозумілих ситуаціях. При цьому загальний профіль виявляється згладженим або втопленим. Більш за все високі показники шка-

ли L позначаються на зниженні 4,6,7 та 8 шкал. Підвищення за цією шкалою може також зустрічатися в осіб з недостатнім саморозумінням, низькими адаптивними можливостями, або з примітивною психічною організацією. Крім того, помірне підвищення до 60T може відзначатись у похилому віці в нормі як відображення вікових змін особистості в бік підсилення нормативної поведінки. Але навіть за наявності шкали брехні, розробники не покладаються лише на її показники для оцінки достовірності протоколу в цілому.

Інша шкала, що дозволяє робити висновки про достовірність результатів – шкала F (шкала достовірності). Високі показники за даною шкалою можуть піддати сумніву достовірність дослідження. Причини цього можуть бути різними: надмірна схвильованість в момент обстеження, недбалість в момент реєстрації відповідей, бажання ославити себе або приголомшити психолога своєю рідністю власної особистості, підкреслити дефекти власного характеру тощо. Крім того, підвищення за цією шкалою можуть бути наслідком надмірної старанності паралельно з вираженою самокритичністю та відвертістю. Також доволі часто зустрічаються профілі, які, не дивлячись на високий показник за шкалою F, за результатами об'єктивного спостереження та інших методик, все ж відображають реально існуючі переживання досліджуваного. Тому, в контексті усіх отриманих даних, подібні профілі вважаються достовірними та заслуговують на пильну увагу.

Показники шкали K (корекції) може бути помірно підвищеними коли має місце природна захисна реакція людини на спробу вторгнення у світ її інтимних переживань. Значне підвищення вказує на відсутність відвертості, прагнення приховати дефекти власного характеру або наявність проблем та конфліктів. Високі показники за шкалою K також часто корелюють із захисними реакціями по типу витіснення. Підвищення за шкалою K нерідко супроводжується підвищенням профілю за шкалами 3, 4, 7, 8.

Всі ці шкали достовірності (L, F та K) працювали, як ми всі знаємо, і у першій версії MMPI.

Що ж суттєво нове з'явилося в MMPI-2 по відношенню до цієї першої версії тесту?

Окрім вже відомих нам шкал L, F та K, MMPI-2 відзначається появою шкали S. Шкала S розшифровується як перебільшена самопрезентація (Superlative Self-Presentation).

Дана шкала була створена Батчером і Хеном у 1995 році з використанням модифікації підходу до розробки емпіричної шка-

ли. Спочатку судження об'єднували в тимчасову шкалу лише у тому випадку, якщо вони диференціювали, розводили групу претендентів на роботу (на посаду авіапілота) з надмірним захистом членів нормативної вибірки ММРІ-2.

Для 50 суджень шкали S було проведено факторний аналіз, щоб розробити субшкали, які вказували б на змістові зміни, які виникають в результаті захисних відповідей. П'ять субшкал шкали S (перебільшення в самопрезентації) виглядають наступним чином:

S<sub>1</sub> Віра в людську доброту;

S<sub>2</sub> Спокій;

S<sub>3</sub> Задоволеність життям;

S<sub>4</sub> Терпіння і відмова від дратівливості і злості;

S<sub>5</sub> Відмова від моральних недоліків.

Ці субшкали потрібно розглядати та інтерпретувати лише у випадку, коли бали по субшкалах і загальний T-бал по шкалі S перевищують позначку 64.

Всі контрольні шкали ММРІ-2 навмисно чутливі до ставлення досліджуваного до самого тестування. Бали цих шкал можуть істотно варіювати залежно від умов проведення тесту. Наприклад, в умовах клініки, де індивід проходить тестування за ММРІ-2, як частину регулярного обстеження, досліджувані зазвичай невмотивовані навмисно спотворювати відповіді на тестові запитання. З іншого боку, коли тест використовується, наприклад, для перевірки на психопатологію в умовах відбору персоналу, респонденти, імовірно, вмотивовані представити себе з найкращої сторони. В результаті, значення T>65, для шкал K, L та S, в умовах клініки зустрічається рідко, тоді як при тестуванні персоналу – це більш звичне явище, яке не повинно викликати хвилювань щодо інтерпретаційних можливостей протоколу, поки T-бали по цих шкалах не перевищують надвисоких рівнів для кожної шкали.

Так само, зростання балів по шкалі F (достовірності) змінюються залежно від умов тестування, причому сильніші підвищення очікуються в протоколах осіб з виразними психопатологічними симптомами.

Особливої уваги потребує також поява у новій версії тесту процедури вимірювання несумісності, непослідовності відповідей, аналога якої у першій версії не було взагалі.

Вимірювання несумісності (непослідовності) відповідей в ММРІ-2 здійснюється за допомогою двох шкал: шкали VRIN (Мінлива Несумісність Відповідей) та шкали TRIN (Істинна Несумісність Відповідей).



Ці шкали були створені в доповнення до оригінальних контрольних індикаторів MMPI. Ні перша, ні друга шкала не відображена в певних судженнях тесту, як, наприклад, шкали Тенденції до представлення себе кращим, ніж є насправді, чи Симуляції поганого психологічного функціонування. Швидше, бали VRIN і TRIN дозволяють вирахувати індекс, який відображає тенденцію досліджуваного відповідати на запитання тесту несумісним чи суперечливим шляхом.

Як VRIN, так і TRIN складаються з пар спеціально відібраних суджень. Члени кожної пари суджень мають або подібний, або протилежний зміст; кожна пара перевіряється на наявність несумісності у відповідях на обидва судження. (Для кожної пари суджень одна або дві відповіді підраховуються як несумісні. Наприклад, для пари суджень 3 і 39, тільки відповіді «Так» на обидва судження вважаються несумісними; для пари суджень 6 і 90 відповідь «Так» на судження 6, і «Ні» – на 90, або навпаки, вважаються несумісними). Сирий бал за шкалою VRIN – це загальна кількість пар суджень з несумісними відповідями. Високий бал за шкалою VRIN (Т-бал > 79) попереджає про суперечливість відповідей досліджуваного на запитання опитувальника і вказує, що протокол є недостовірним і не підлягає інтерпретації.

Шкала TRIN, на відміну від VRIN, складається виключно з пар суджень, протилежних за змістом. В цьому випадку, несумісність визначається наступним чином: якщо досліджуваний відповідає «Так» на обидва судження конкретної пари, додається один бал до сирих балів по TRIN; якщо респондент відповідає «Ні» на певні пари суджень, один бал віднімається. До сирих балів додається константа, щоб уникнути від'ємних значень, і цей бал перетворюється на Т-бал.

Дуже важливим є те, що шкали TRIN і VRIN не існують ізольовано від решти контрольних шкал. Вони доповнюють шкали достовірності MMPI-2 особливим та корисним чином.

Наприклад, високі бали по шкалах достовірності в поєднанні з високим балом по VRIN, вказують, що профіль не підлягає інтерпретації, бо відповіді були зроблені навмання. Якщо профіль не підіймається по шкалі VRIN, однак, на основі підняття профілю по шкалах достовірності не можна встановити ймовірність надання відповідей навмання, в такому випадку вони можуть інтерпретуватись як відображення або істинної психопатології, або намагання досліджуваного показати себе з гіршої сторони, ніж він є насправді.

Інший приклад: високі бали по шкалах L, K, і S в поєднанні з високими балами шкали TRIN, ймовірніше відображають не-впорядковані заперечні відповіді (незгоду), аніж захист. З іншого боку, високі бали по захисних індикаторах в парі з середнім балом за шкалою TRIN відображають захисну позицію, а не результати випадкового набору відповідей.

ММPI-2, як зазначалося вище, має три шкали, що вимірюють ступінь достовірності відповідей. Вони розроблені так, щоб попередити інтерпретатора про наявність незвичайних відповідей на тестові запитання і їх можливі причини.

Автори методики виділяють три причини того, чому індивід може надавати відносно велику кількість недостовірних відповідей на питання ММPI-2: 1) випадкові або фіксовані відповіді; 2) важка психопатологія; 3) тенденція показати себе з негативної або позитивної сторони. Порівняння балів по шкалах достовірності (L, F, K, S) і шкалах несумісності (TRIN і VRIN) допомагає інтерпретатору в **проясненні** значення показників недостовірності.

Щодо шкали брехні, важливо також зауважити наступне. Хоча шкала L може відображати обман в ході тестування, вона не обов'язково виступає мірою загальної тенденції брехати, придумувати, обманювати інших людей в повсякденному житті. Ця шкала є індексом вірогідності викривлення тестового протоколу через специфічний стиль надання відповідей на судження опитувальника. Оскільки всі судження шкали L мають ключ «Ні», дуже важливо розглянути шкалу TRIN щодо можливої тенденції людини до погоджування чи заперечення, перш ніж інтерпретувати бали за шкалою L.

І ще про Індекс F-K (так званий індекс симуляції). Індекс симуляції, розроблений Гауфом у 1950 році, може відображати міру симуляції у відповідях на тестові запитання або бути підтвердженням наявності у досліджуваного надмірної кількості проблем. Бали вищі, ніж +15 загалом інтерпретуються як «тенденція показати себе з гіршої сторони», або заявка про надмірні психологічні проблеми. Відповіді, поставлені навмання, фіксовані відповіді, також можуть підвищувати бали за цим індексом. Отже, потрібно розглядати T-бали по шкалах VRIN і TRIN перед тим, як робити висновок, що підвищений індекс F-K відображає наявність психопатології.

Отже, підсумовуючи усе вищесказане, можна зробити такі висновки:

1. Питання, що входять до складу шкал брехні, повинні відповідати двом вимогам: по-перше, відображати типову ситуацію,

у якій ми діємо всупереч морально-етичним нормам, прийнятими у суспільстві; по-друге, ми повинні відчувати сором або ніяковість через те, що вчиняємо в цих ситуаціях саме у такий спосіб. Переважна більшість шкал брехні не відповідає цим вимогам.

2. Визначення достовірності протоколу в ММРІ-2 забезпечується однозначно валідною шкалою брехні, а являє собою складний механізм виваженого оцінювання спотворення результатів тесту з точки зору його мотивів, усвідомлення або неусвідомлення та психологічного змісту.

3. Автори розмежовують поняття «брехні» та «достовірності», стверджуючи, що навіть спотворений, з точки зору правдивості, протокол можна інтерпретувати.

4. Пропонуються механізми такого аналізу, які можуть надавати додаткову глибинну психологічну інформацію щодо досліджуваного, який вдався до неправдивих відповідей. В цьому відношенні ММРІ-2 якісно відрізняється від першого варіанта цього ж тесту.

#### Список використаних джерел

1. J.N. Butcher, J.R. Graham, Y.S. Ben-Porath, A. Tellegen, W.G. Dahlstrom Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 (MMPI-2). Manual. University of Minnesota Press., 2001
2. Собчик Л.Н. СМІЛ (ММРІ) стандартизований багатофакторний метод дослідження личности. – СПб.: Речь, 2003.

The mechanisms of modern reliability scales functioning, their specificity and disadvantages are analyzed in this article. A special attention is paid to the reliability scales in the MMPI and MMPI-2 tests. The mentioned problems are considered from the modern psychodiagnostics point of view and from the global humanity trends of contemporary point of view as well. The determination of record's reliability in MMPI-2 is shown to be a compound mechanism of balanced scoring of distorted test's results from the point of view of its motives, understanding or misunderstanding and the psychological content. The outlined problems are considered from the point of view of present psychodiagnostics as well as modern global humanitarian tendencies. The proposed mechanisms of analysis can give additional deep psychological information concerning a person under study who gave wrong answers.

**Keywords:** reliability scales, MMPI-2.

*Отримано: 12.02.2013 р.*

## **Проблема індивідного та надіндивідного в дослідженні соціалізації особистості**

У статті аналізується актуальна для соціальної психології проблема співвідношення індивідного та надіндивідного в процесі соціалізації особистості. Розглядаються погляди на це питання вітчизняних та зарубіжних психологів. Висвітлюються різноманітні погляди на природу індивідного і надіндивідного в історії психології: від ствердження абсолютної автономності цих феноменів до її заперечення, розуміння індивідного як частки надіндивідного. Проаналізовано проблему співвідношення людини і світу. Розкривається нове розуміння соціальної ідентичності, що впливає безпосередньо із соціальної категоризації і виглядає як каузальна база групових процесів.

**Ключові слова:** індивідне, надіндивідне, процес соціалізації особистості, система «Людина – Світ», образ світу, комунікативний стан, біляіндивідний простір, соціальна ідентичність, концепція самокатегоризації.

В статье анализируется актуальная для социальной психологии проблема соотношения индивидного и надиндивидного в процессе социализации личности. Рассматриваются взгляды по этому вопросу отечественных и зарубежных психологов. Освещаются различные взгляды на природу индивидуального и надиндивидуального в истории психологии: от утверждения абсолютной автономности этих феноменов к ее отрицанию, понимание индивидуального как частицы надиндивидуального. Проанализирована проблема соотношения человека и мира. Раскрывается новое понимание социальной идентичности, которое вытекает непосредственно из социальной категоризации и выглядит как каузальная база групповых процессов.

**Ключевые слова:** индивидное, надиндивидное, процесс социализации личности, система «Человек – Мир», образ мира, коммуникативное состояние, околоиндивидное пространство, социальная идентичность, концепция самокатегоризации.

Як відомо, соціалізація є процесом становлення соціальних властивостей, завдяки яким людина стає суб'єктом соціальних відносин. Механізмом цього процесу є взаємодія з іншими людьми. Людина протистоїть зовнішній реальності не як чиста свідомість або ізольований індивід, а як організована спільнота. Тому сутнісні властивості індивіда базуються на його формах життєдіяльності і відносинах з іншими. Соціальне життя будь-якого індивіда відбувається в рамках відносин з іншими, як члена

спільноти, що регулюється загальними правилами і нормами. Ця спільнота належить не сукупності суб'єктів, а сукупному суб'єкту, який має систему особливих якостей, що не зводяться до якостей індивідів, з яких складається сукупний суб'єкт. В зв'язку з цим постає проблема індивідуального і надіндивідуального, їх відособлення і єдності.

Погляди на природу індивідуального і надіндивідуального в історії психології є різними: від ствердження абсолютної автономності цих феноменів до її заперечення, розуміння індивідуального як частки надіндивідуального.

Проблема взаємозв'язку індивідуального і надіндивідуального у вітчизняній психології розв'язується як зняття суперечності єдиної системи «Людина – Світ». Індивідуальне пов'язано з надіндивідуальним так, що перше зорієнтовано на інтеріндивідну взаємодію, а останнє – залежить від індивідного і виявляється в ньому.

У вітчизняній психології проблема співвідношення людини і світу розроблялась багатьма авторами, які обґрунтували принцип, згідно з яким людина і світ вступають у взаємодію, утворюють особливу онтологічну реальність, бо людина «продовжена в світі». Вперше обґрунтував принцип системного зв'язку людини зі світом С.Л. Рубінштейн, який в монографії «Людина і світ» (1973), розглядаючи світ і людину у співвідношенні один з одним, висловив думку про взаємопроникнення людини в світ і світу в людину. Він показав, що людина і світ – це єдина система, в якій людина є системоутворюючим компонентом. С.Л. Рубінштейн визначає поняття «світ» як сукупність речей і людей, в яку включається те, що відноситься до людини і до чого вона відноситься за своєю сутністю, що може бути для неї значимим, на що вона спрямована» [7]. З цього визначення випливає, що взаємодію людини і світу визначає параметр значимості. Людина не вступає у взаємодію з об'єктами, яких вона не сприймає. Щоб успішно взаємодіяти з різними сторонами світу, людина повинна адекватно їх сприймати.

Людина живе в світі. Вона може сприймати його, наділяючи об'єкти, що мають до нього відношення, різними цінностями і смислами. Надаючи об'єктам оточуючого світу значимість і смисл, людина немов би «виносить» частину себе, своєї сутності, своєї суб'єктності за межі самої себе у світ, наділяючи «собою» його об'єкти.

Тому тільки такий світ, з яким вона пов'язана в єдину систему, може знайти відображення в її образній сфері. Свою соціаль-

ність людина не отримує у подарунок від Природи, а формує її в надрах інтеріндивідної взаємодії, яка організується як система культурно-історичних відносин. Історія цих відносин є історією самої людини, шляхом її саморозвитку.

Світ людини – це сформована нею відповідно до цілей і потребами система культурно-історичних відносин, яка узгоджена з індивідом відповідно з його здібностями, практичними і духовними можливостями. Як писав В.П.Іванов, «Світ є предметною дійсністю (природною, суспільною і духовною), структурованою відносно практично-суспільного способу людського буття, яка перетворюється і організується суспільною людиною в об'єктивну умову власного розвитку... Світ – це не що інше, як «людський світ»..., його межі – у способі заданості людині, його умови буття – людське значення і смисл». І далі: «Світ – це соціалізована предметна дійсність, будова якої підпорядкована суспільно – практичним закономірностям. Людський світ має свою архітектоніку, його організовано у світопорядок, який завжди орієнтовано на людину, будується навколо неї» [6, с. 32].

Поняття «світ» є ключовим в екзистенційній філософії і психології. Сутність людини в цій парадигмальній системі трактується як «існування-людини-в-світі». Світ тут – це просторово-часовий континуум особистісного становлення. Це не простір в його фізичному розумінні. Це, скоріше, час існування – становлення єдиної субстанції (Я в світі, світ мені, Я – це і є Світ, а Світ – це просто моє життя). З цього випливає, що світ – це є відносини людини. Людина не відображає, а інтерпретує, і не присвоює світ, вона його формує. Як пише з цього приводу Р.Мей, «Світ – це структура значимих відношень, в яких існує людина, і в створенні яких вона бере участь» [4, с. 167]. У цьому смислі відносини людини – це просто відносини з іншим світом, тобто з іншою людиною, яка теж є світ. Отже, ставиться питання про взаємодію людини з іншими. Таким чином, світ людини – це відображені, трансформовані світи інших людей. Екзистенційна традиція виділяє три форми світу: «світ Я», «світ Іншого», «світ відносин Я і Інший»

Аналогічну думку можна бачити у багатьох прибічників екзистенціалізму. Так, Ж.-П. Сартр в своїй монографії «Буття і ніщо» (1949) говорить про три форми людського буття: «буття в собі», «буття для себе» і «буття з іншим». Людське життя отримує смисл тільки тоді, коли воно відбувається «перед лицем Іншого». Вплив іншого стимулює розвиток соціальних властивостей, які притаманні тільки людині. Взагалі, згідно Сартру і

його однодумцям, вплив іншого – найголовніший фактор розвитку особистості.

В роботах сучасних вітчизняних психологів спостерігається тенденція розширення меж життєвих відносин, які входять в структуру категорії «Світ» (відносини людини з природою, культурою), що дозволяє розширити межі уявлень про соціалізацію як в явище, що пов'язане зі взаємодією людини і світу. Людина, відображаючи який-небудь об'єкт, надає йому якогось статусу з його суб'єктивною значимістю. Як пише Л.Я. Дорфман, «життєвий світ – це не тільки світ, в якому живе людина, але й людина, яка створює свій життєвий світ. За таких життєвих установок життєвий світ слід розуміти як взаємовідношення і взаємодію людини і світу, причому детерміновані і людиною і світом». [2, с. 310]. Ф.Є. Василюк, використовуючи поняття життєвого світу, доводить, що головна особливість життєвого світу полягає в тім, що його завжди віднесено суб'єктові, всі його елементи співвідносяться з цілеспрямованою діяльністю суб'єкта. Отже, життєвий світ людини – це її суб'єктивний світ. Свою онтологію «життєвого світу» Ф.Є. Василюк протиставляє гносеологічній схемі «суб'єкт-об'єкт», всередині якої вони жорстко протиставляються один одному. Посилаючись на О.М. Леонтєва, він пише про фундаментальні відмінності предмета і речі: «Предмет – це не просто річ, що лежить ззовні життєвого кола суб'єкта, а річ, що вже включена в буття як необхідний момент цього буття, уже суб'єктивована самим життєвим процесом до всякого спеціального ідеального (пізнавального, орієнтовного, інформаційного тощо) засвоєння її [1, с. 84-86].

Ланкою, що забезпечує єдність системи «Людина і Світ», є образ Світу. Сприймання будь-якого об'єкта або ситуації, конкретної особи або абстрактної ідеї визначається цілісним образом світу, а цей світ – всім досвідом життя людини в світі, її суспільною практикою. Тому потрібно бачити принципову відмінність між поняттям «світ образів» як окремих чуттєвих вражень, і «образом світу», в якому живе і діє людина. Образ світу є тим постійним і ніколи не зникаючим фоном, на якому виникає будь-яке чуттєве враження і на основі якого останнє тільки-но й може набути статусу складової чуттєвого образу зовнішнього об'єкта [5, с. 61]. Тим самим образ світу відображає той конкретно-історичний (екологічний, соціальний, культурний) фон, на якому розгортається вся психічна діяльність людини.

Поняття «образ світу» вперше було запропоновано у доповіді О.М. Леонтєва, яку він зробив у 1975 році в зв'язку з аналізом



закономірностей побудови перцептивних образів. Зокрема, він підкреслював, що « в психології проблема сприймання повинна ставитись як проблема побудови у свідомості індивіда багатомірного образу світу, образу реальності» [3, с. 4].

Образ світу ( уявлення про світ) притаманний людині за її родовою сутністю як носію свідомості. Це уявлення не є раціональною конструкцією, а відображає практичну залученість людини у світ і пов'язано з реальними умовами її суспільного та індивідуального життя. Вмістилищем цього життя, як зауважує Хараш [9, с. 3], є не замкнений «внутрішньоіндивідуальний простір, а відкритий простір комунікацій і взаємодій між людьми , по відношенню до якого факти «індивідуальної психіки» виявляються підпорядкованими і похідними. У свідомості суб'єкта цей простір взаємодій опосередковується, трансформується через власну систему життєвих смислів, цінностей і ідеалів, норм і правил, що ним приймаються. Соціалізація особистості відбувається у створеному взаємодіючими індивідами комунікативному соціально-психологічному просторі. Інтрапсихічний стан як внутрішнє, «монадне» (Хараш) життя індивідів детерміновано впливами інших людей. У результаті такої детермінації відбувається перебудова особистості і діяльності суб'єктів взаємодії. Отже, індивідне і надіндивідне людини існують в єдності «комунікативного стану» (Хараш), який детермінується двоїстим способом, і самою взаємодією суб'єктів, і їх готовністю прийняти вплив один одного, причому дуже динамічний, мінливий в ході самого процесу взаємодії . «Комунікативний стан – пише Хараш, – це, з одного боку, узагальнений стан готовності до прийому впливів з боку інших людей, який передбачає відповідну глобальну перебудову особистості і діяльності суб'єкта. Іншими словами, це цілісне рецептивне настановлення суб'єкта, змістом якого є очікування спрямованих на нього дій і оцінок. Це, з іншого боку, готовність до комунікативного впливу – налаштованість на дії і оцінки по відношенню до інших людей, яка визначається рецептивним настановленням суб'єкта і, в свою чергу, її визначає [10, с. 33-34].

Хараш стверджує, що комунікативний стан лише частково належить суб'єкту у вигляді настановлення, головні його властивості знаходяться у «біляіндивідуальному просторі». Отже, виникає питання розмежування індивідуальних феноменів і феноменів надіндивідуальних, або групових.

Тому життєвий простір людини представлено у свідомості не тільки як відображене і засвоєне, але й як доповнене, а точніше «народжене», створене, сформоване самим суб'єктом відповідно

з його життєвими принципами, цінностями й цілями. Точний термін для позначення зв'язку людини і світу знайшли дослідники «первісної свідомості». Зокрема, Леві-Брюль говорить про «співпричетність» людей природній та соціальній дійсності (наприклад, вираженій у колективних уявленнях архаїчних культур). Співпричетність людини своєму життєвому світу є універсальною, і уявлення світу (образ світу) є основою пізнання світу людиною в філогенезі та онтогенезі. Отже, створення людської реальності, яка існує в єдності суб'єкта і об'єкта, відбувається безпосередньо в людських взаємовідносинах, у взаємодії «Я» з «Іншими». На цьому важливо наголосити, бо це є принципом дослідження психологічних феноменів, зокрема й свідомості, стороною якої є образна сфера. Аналіз проблеми повинен здійснюватись від зовнішнього об'єктивного світу до образу. Це означає, що будь-яка річ первісно дана об'єктивно – в об'єктивних зв'язках предметного світу; що вона – вторинно представлена в суб'єктивності, чуттєвості людини, і в людській свідомості. Світ поза суб'єктом є амодальним. Сенсорні властивості виявляються лише у взаємодії з людиною, залежать від властивостей реципіруючих органів суб'єкта. В цьому смислі вони модальні, тобто суб'єктивні. Предметний світ, який розглядається як об'єктні зв'язки є амодальним. Тільки за умови виникнення суб'єкт-суб'єктних зв'язків і взаємодій виникають багатоманітні модальності, які змінюються від одного виду до іншого. Становлення образу світу у людини – це перехід за межі «безпосередньо чуттєвої картинки». Чуттєвість, чуттєва модальність все більш «знеособлюється». З цього потрібно виходити в психологічному дослідженні єдності індивідуального і надіндивідуального в аналізі проблеми становлення особистості у всіх її аспектах.

Проблему єдності індивідуального та надіндивідуального досліджував видатний український філософ В.П. Іванов. Він говорив про те, що спрощеним є висновок відносно того, що у виражених у словесній формі предметних поняттях і категоріях міститься лише уявлення про підмічені людиною схожі риси і особливості предметів та явищ, які спостерігаються. У дійсності ніхто не може сказати, скільки і яких властивостей з'єднано у змісті такого, наприклад, поняття, як «дерево», як і будь-якого іншого поняття і категорії. Бо зрозуміти – зовсім не означає побачити і помітити дещо особливо відмінне. Щоб останнє побачити, потрібно уже мати в уявленні те інше, від чого перше відрізняється. Потрібно мати деякий образ світу як внутрішньо розчленованої цілісності і помістити в цю сіть явищ новопридбаний предмет, щоб отримати всю його родовидо-

ву і індивідуальну специфікацію. Частина пізнається по цілому, одиничне – по загальному, індивід – по роду. Так само образ світу, який створено практикою суспільства і засвоєний індивідами, служить, подібно матриці або монтажній схемі, загальною основою змістовного розпізнавання предметних елементів світу як чарунок у загальній мережі [5, с. 41].

Введення поняття «образ світу» дозволяє значно розширити коло досліджуваних психічних явищ, які можуть ставати способами практичної орієнтації людини в оточуючому середовищі. В.В. Петухов показує це, зіставляючи функції понять «образ світу» і «когнітивна мапа» (категорія когнітивної психології) як інструментів дослідження образу міста. В понятті «когнітивна мапа» міська місцевість відображається в таких ознаках, як райони, шляхи, вузли, грані та інші характеристики місцевості. Ці характеристики є результатом пізнавальної діяльності суб'єкта. Проте задачі, що виникають перед людиною і виконуються нею в місті, можуть бути і чисто практичними, і професійними, і особистісними, пов'язаними з перебудовою мотиваційної сфери. У вирішенні таких задач міська місцевість зі всіма її географічними та іншими характеристиками є і самою собою, і «чимось іншим», тобто полем матеріальної і психічної роботи суб'єкта, застосуванням ним різних засобів уявлення цієї місцевості. Важливим тут є те, що в це уявлення міста включено самого суб'єкта, який вирішує певні задачі. Так, при вирішенні своїх професійних задач робоча мапа одного й того ж самого міського району буде відрізнятись, наприклад, у листоноші і таксиста. У разі рішення задач особистісних (скажімо, в літературній творчості) відмінності уявлень одного й того ж міста у творах різних письменників визначаються психологічними особливостями мотиваційної, емоційної сфер героїв кожного з них. Зрозуміло, що психічну реальність, яка стоїть за такими уявленнями, як «Петербург Достоевського», «булгаківська Москва», можна віднести не до «когнітивних мап», а скоріше – до образів міста, в яких вплетено особистісні особливості суб'єктів – творців цих образів. В образі світу, як зауважував О.М. Леонт'єв, «об'єктивний світ людині відкривається ще в одному вимірі – це «п'ятий квазівимір» – смислове поле, система значень. Факт полягає в тім, що коли я сприймаю предмет, то я сприймаю його не тільки в його просторових вимірах і в часі, але і в його значенні». І далі: «Природа значення не тільки в тілі знака, і не у формальних знакових операціях... Вона – у всій сукупності людської практики, яка в своїх ідеалізованих формах входить у картину світу» [6, с. 188].

Проблема єдності індивідного та надіндивідного розглядається також в концепції соціальної ідентичності Генрі Теджфела та Джона Тернера, в якій введено три основних концепти: соціальна категоризація, соціальне порівняння і соціальна ідентифікація. Дослідження спрямовано на пошуки первинного фактора, який перетворює прості сукупності людей в соціальні спільноти, або індивідуальних суб'єктів в сукупного соціального суб'єкта. Увагу Г.Теджфела та його колег було зосереджено на процесах міжгрупової взаємодії. Чисельні експерименти показали, що за деяких умов індивіди поведуться на користь групи, в яку вони входять. Піклуючись про групову вигоду, вони можуть наносити собі певний індивідуальний збиток, не дивлячись на повну відсутність будь-якого примушування з боку групи або яку-небудь попередню домовленість. Виникає питання з'ясування тих початкових умов, за яких зароджується групова поведінка. Це питання було вирішено в концепції самокатегоризації Джона Тернера, якою було подолано індивідуальну парадигму і представлено групи як феномен колективного суб'єкта.

Концепція самокатегоризації почала формуватись у 1985 році. На відміну від визначення Г.Теджфелом соціальної ідентичності як аспекта «Я-концепції», що виводиться з групового членства і ґрунтується на ньому, нове розуміння соціальної ідентичності впливає безпосередньо із самокатегоризації і розглядається як каузальна база групових процесів.

Самокатегоризація – це, по-перше, сприйняття індивідами своєї ідентичності в будь-якому відношенні один до одного, приналежності до однієї, значимої для індивідів категорії і, по-друге, шлях включення індивідів в соціальну структуру суспільства через нові форми міжгрупової взаємодії. Феномен самокатегоризації містить більш глибокий смисл, ніж факт тривіального усвідомлення індивідом своєї схожості з іншими. Самокатегоризація означає, в першу чергу, не схожість між собою індивідів як членів певної групи, а відмінність від усіх людей і соціальних груп. Вона відображає диференціюючі процеси і орієнтується на створення групових меж і міжгрупових відносин. Самокатегоризація – це не чисто когнітивний, пов'язаний з інформацією, процес. Категоризація перетворюється на самокатегоризацію завдяки включенню індивідів у загальне поле активності, що задане конкретними умовами взаємодії. Це загальне поле активності зумовлено соціальними потребами, які тягнуть людину в групу. Як вже відмічалось, потреби, які в ієрархії потреб Маслоу займають вищі щаблі, можуть задовольнятися тільки в соціальних групах за рахунок членства в них.

Концепція самокатегоризації визначає альтернативу великій кількості досліджень, що здійснено в традиціях розглядання групи як соціальної «зцепленості» (Тернер) індивідів. Традиційно факторами формування групи розглядаються такі феномени, як згуртованість, колективні зв'язки, соціальний вплив. Вводяться формування соціальної ідентичності в рамки процесу самокатегоризації, Д. Тернер «перевертає» каузальний зв'язок наступним чином: він доводить, що міжгрупова поведінка не є результатом самосприймання, а навпаки – вона є його причиною. Нове розуміння соціальної ідентичності впливає безпосередньо із соціальної категоризації і виглядає як каузальна база групових процесів.

Поділ ідентичності на персональну і соціальну дозволяє обґрунтувати доцільність деперсоналізації і стереотипізації групових членів як основи для категоризації зовнішніх груп. Крім того, стає зрозумілим, що сам процес становлення і реалізації ідентичності особистості є головною умовою її соціалізації і входження в соціальний світ людей. Соціальна ідентичність як сприймання себе членом інгрупи, як такого, хто відрізняється від членів аутгрупи, знижує сприймання себе як автономного, унікального індивіда. Тобто, процес набуття соціальної ідентичності супроводжується деперсоналізацією особистості. Саме це є передумовою виникнення таких феноменів, як згуртованість, етноцентризм, емпатія, взаємовплив тощо. Проте, деперсоналізація – це не втрата індивідуальності і не спрощення її, і може розглядатись як прибавка, а не втрата ідентичності. Вона знаменує перехід до нового, більш адекватного для даної ситуації рівня взаємодії. Як пише І.Р. Сушков, формування соціальної спільноти починається з деперсоналізації, тобто з віднесення індивідами себе до чогось загального, загального поля активності, яке зумовлено загальним контекстом міжгрупової взаємодії [8, с. 270].

Через соціальну ідентичність в результаті ідентифікації індивіди отримують можливість продовжити вплив своєї особистості далеко за межі фізичного існування людської особи. Соціальна ідентичність, яка виявляється через уніфікацію індивідуальних оцінок, образів і установок, підвищує в індивіда впевненість в їх істинності, мотивує до розповсюдження їх на весь оточуючий світ. Отже, через деперсоналізацію (соціальну ідентичність) збагачується індивідуальність особи, яка продовжує себе в інших. В зв'язку з цим, можна погодитись, що долею народу керують у більшій ступені покоління, що вмерли, ніж ті, що живуть.

**Висновки.** Проблема взаємозв'язку індивідуального і надіндивідуального у вітчизняній психології розв'язується як зняття суперечності єдиної системи «Людина – Світ». Індивідуальне пов'язано з надіндивідуальним так, що перше зорієнтовано на інтеріндивідуальну взаємодію, а останнє – залежить від індивідуального і виявляється в ньому.

Взаємодію людини і світу визначає параметр значимості. Надаючи об'єктам оточуючого світу значимості і смислу, людина немовби «виносить» частину себе, своєї сутності, своєї суб'єктності за межі себе самої у світ, наділяючи «собою» його об'єкти.

Проблема єдності індивідуального та надіндивідуального розглядається також в концепції соціальної ідентичності Генрі Теджфела та Джона Тернера. Їх дослідження спрямовано на пошуки первинного фактора, який перетворює прості сукупності людей в соціальні спільноти, або індивідуальних суб'єктів – в сукупного соціального суб'єкта. Цим первинним фактором є соціальна ідентичність, яка впливає безпосередньо із соціальної категоризації і виглядає як каузальна база групових процесів.

Процес набуття соціальної ідентичності, який супроводжується деперсоналізацією особистості, розглядається як прибавка, а не втрата індивідуальності. Вона знаменує перехід до нового, більш адекватного для даної ситуації рівня взаємодії, на основі якого з'являються соціальні властивості групи як системного цілого.

#### Список використаних джерел

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
2. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: Методологические и теоретические проблемы / Л.Я. Дорфман – М.: Смысл, 1993. – 310 с.
3. Леонтьев А.Н. 'Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. – 1979. – Сер. 14. Психология. – № 2. – С. 3-13.
4. Мей Р. Становлення екзистенційної психології / Р. Мей // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К., Пульсари, 2001. – С.124-164.
5. Мировоззренческая культура личности (Философские проблемы формирования). – Киев: Наукова думка, 1986. – 295 с.
6. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов // Вестник Моск. Ун-та. – 1984. – Сер.14. Психология. – № 4. – С.13-21.

7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С.255-285.
8. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И.Р. Сушков. – М.: Изд.-во «Институт психологии РАН» 2008. – 412 с.
9. Харащ А.У. Личность, сознание, общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А.У. Харащ // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 3.
10. Харащ А.У. «Другой» и его функция в развитии «Я» / А.У. Харащ // Общение и развитие психики. – М., 1988. – С. 33-34.

In the article the for social psychology issue of the day of correlation of individual and superindividual is analysed in the process of socialization of personality. As known, socialization is a process becoming of social properties, due to that a man becomes the subject of social relations. The mechanism of this process is co-operating with other people. Looks are examined to this question of home and foreign psychologists. Various looks are illuminated to nature individual and superindividual in history of psychology: from claim of absolute noninteraction of these phenomena to her denial, understanding individual as part superindividual. The problem of correlation of man and world is analysed. The problem of unity of individual and superindividual is examined in conception of social identity of Henry Tajfel and John Turner, in that three basic concepts are entered: social categorizing, social comparison and social authentication. The new understanding of social identity that swims out directly from the social categorizing and looks as a causal base of group processes opens up. The process of acquisition of social identity, that is accompanied by depersonalization of personality, is examined as an increase, but not loss of individuality. She signifies passing to new, more adequate for this situation level of co-operation, on the basis of that social properties of group appear as system unit.

**Key words:** individual, overindividual, the process of socialization of the personality, the system «Man – the World», world character, communicative state, nearindividual space, social identity, and the concept of same categorization.

*Отримано: 11.01.2013 р.*



## Розвиток екологічної свідомості особистості: актуальність проблеми

У статті розкрито сутність феномена екологічної свідомості особистості. Охарактеризовано екологічну свідомість людини з точки зору психологічних напрямків, а саме: а) напрямку, що стосується розгляду екологічної свідомості особистості як передумови формування екологічного світогляду людини; б) напрямку, який розглядає екологічну свідомість як складну психічну структуру, що, передусім, висвітлює ставлення людини до оточуючої дійсності, діяльності інших суб'єктів, суспільства в цілому, а також наслідків цієї діяльності; в) напрямку, що пов'язаний з розвитком екологічного мислення людини, творчого потенціалу її особистості; г) напрямку, який ми би назвали аксіопсихологічним, згідно якого екологічна свідомість людини розглядається як найвища особистісна цінність.

**Ключові слова:** свідомість, екологічна свідомість, екологічний світогляд, екологічне мислення, творчий потенціал, аксіопсихологічний напрямок.

В статье раскрыто содержание феномена экологического сознания личности. Дана характеристика экологическому сознанию человека с точки зрения психологических направлений, а именно: а) направление, которое рассматривает экологическое сознание личности как условие формирования её экологического мировоззрения; б) направление, которое анализирует экологическое сознание как сложное психическое образование, которое описывает отношение человека к окружающей действительности, деятельности других людей, общества в целом, а также последствий этой деятельности; в) направление, которое связано с развитием экологического мышления человека, её творческого потенциала; г) направление, которое называем аксиопсихологическим, соотношению которому экологическое сознание человека рассматривается как наивысшая личностная ценность.

**Ключевые слова:** сознание, экологическое сознание, экологическое мировоззрение, экологическое мышление, творческий потенциал, аксиопсихологическое направление.

Проблема формування екологічної свідомості досить гостро виникла у ХХ столітті, відколи людство стало усвідомлювати згубні наслідки своєї діяльності, які призвели до екологічної кризи в цілому світі. Прояви цієї кризи ми спостерігаємо в різноманітних сферах життєдіяльності: забруднення навколишнього середовища, зникнення цілого ряду тварин та рос-

лин, нераціональне використання природних ресурсів і т.д. Тому закономірним є те, що в наш час активізувалися філософські, екологічні, психологічні та інші дослідження, пов'язані з необхідністю розуміння взаємодії людини зі світом природи. Це призвело до наукового обґрунтування проблеми (з різними варіантами її розв'язання) формування екологічної свідомості особистості.

Не зважаючи на те, що дана проблема не є новою в психологічній літературі, до цих пір залишаються взаємовиключними думки науковців як щодо питань визначення сутності та структури екологічної свідомості особистості, так і власне стосовно категорії свідомості, яка є, безумовно, первинною, і яку слід розглянути в першу чергу.

Суперечливим також є питання формування екологічної свідомості особистості, зокрема, в процесі шкільного навчання. Ця суперечливість викликана тим, що лише з 2011 року предмет «Екологія» включений в типові навчальні плани для старшої школи, а до цього часу теми з дотичних до нього проблем вивчалися лише оглядово на уроках основ здоров'я, географії та біології. Хоча предмет «Екологія» передбачає всього 0,5 годин на тиждень в 11 класі (лише в школах з профільним екологічним навчанням кількість годин становить 2 на тиждень). В свою чергу, основи здоров'я викладаються в 1-9-х класах, а учні 10 класу залишаються взагалі без спеціальної екологічної підготовки. Останнє, в свою чергу, викликає й другу проблему, а зокрема те, що учні 10 класу не залучаються до практичних занять з екології, а саме до практичної реалізації отриманих на інших предметах знань з охорони оточуючого середовища. Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми, завданнями нашої статті є:

1. Розкрити сутність екологічного феномена свідомості особистості.

2. Дати характеристику екологічної свідомості людини з точки зору психологічних напрямків, а саме: а) напрямку, що стосується розгляду екологічної свідомості особистості як передумови формування екологічного світогляду людини; б) напрямку, який розглядає екологічну свідомість як складну психічну структуру, що, передусім, висвітлює ставлення людини до оточуючої дійсності, діяльності інших суб'єктів, суспільства в цілому, а також наслідків цієї діяльності; в) напрямку, що пов'язаний з розвитком екологічного мислення людини, творчого потенціалу її особистості, які визначають розвиток екологічної свідомості людини; г) напрямку, який ми би назвали аксіопсихологічним, згідно

якого екологічна свідомість людини розглядається як найвища особистісна цінність.

Зокрема, у філософській науковій парадигмі свідомість – це найвищий рівень відображення людиною дійсності, що характеризується, насамперед, виокремленням та піднесенням людини як своєрідної надреальності, як носія особливих, неподібних на всі інші, способів взаємодії з навколишнім світом, буттям тощо [21, с. 20].

Стосовно екологічної свідомості, то, передусім, слід зауважити, що дослідники вказують на правомірність виділення цього феномена в окрему форму суспільної свідомості (Р.У.Біджиева, О.С.Бродська, Т.П.Казначеева, А.М.Кочергін, Н.В.Малиновська, Г.К.Овчинніков, М.В.Хроленко, О.П.Шевцов та ін.). Вони пов'язують екологічну свідомість з, так званим, рівнем теоретичного знання та наділяють її загальними рисами, характерними для будь-якої форми суспільної свідомості. З точки зору категоріального аналізу прихильники цієї думки роблять висновок, що екологічну свідомість можна розглядати як самостійну форму суспільної свідомості (поряд з політичною, релігійною, науковою тощо). В.О.Скребець зазначає: «Свідомість, як і мислення, може визначатися змістом і спрямованістю домінуючого ставлення людини (або людей) до дійсності. У такому розумінні сутності екологічної спрямованості, саме відносно екологічного змісту психічного відображення дійсності, можна говорити про екологічну свідомість» [22, с. 125].

У нашому дослідженні ми також будемо розглядати екологічну свідомість як окрему форму суспільної свідомості.

В психології екологічну свідомість аналізують з декількох позицій. Розглянемо всі з них, адже це допоможе нам побудувати структуру даного феномена, виокремити компоненти екологічної свідомості та описати функції, властиві кожному компонентові.

Так, перший напрямок стосується розгляду *екологічної свідомості особистості як передумови формування екологічного світогляду людини*. Дана проблема знайшла своє відображення в багатьох сучасних працях (А.Г.Асмолов, Ю.Д.Железнов, В.А.Ігнатова, В.А.Колибін, А.Я.Кузнецова, В.М.Назаренко, Л.В.Попова, С.А.Сладкопєвцев, А.Д.Урсул, А.А.Цхай та ін.). Формування екологічної свідомості суб'єкта розглядається як узагальнювальна ідея екологічної освіти, а еколого-освітня система ХХІ століття, в свою чергу, має бути зорієнтована на розвиток компонентів світогляду людини. Отже, сучасна система екологічної освіти повинна здійснювати трансляцію екологіч-

них знань і культури від минулих поколінь до теперішніх. В сучасних умовах розвиток екологічного світогляду суб'єкта має підтримуватись екологічною освітою, яка спрямована на становлення екологічної свідомості «ноосферної особистості», тобто на формування людини, яка здатна розв'язувати глобальні проблеми, забезпечувати виживання цивілізації та збереження біосфери [7; 10; 16; 19].

М.Й.Бауер [4] розглядає екологічний світогляд як сукупність принципів, поглядів, оцінок і знань, що в узагальненому вигляді означають цілісне розуміння єдності природного і соціального буття, які формують екологічно зорієнтовану життєву позицію суб'єкта.

Є.І.Козленя також аналізує витоки екологічної кризи з огляду на світоглядні, філософські проблеми: з урахуванням технократичної моделі освіти і природокористування, породження «кібернетичної людини», яка до навколишнього світу і до себе ставиться з суто інтелектуальних позицій; це також і падіння духовності, і жорсткий прагматизм по відношенню до природи [12]. Деякі автори вважають екологічну свідомість сполучною ланкою між науково-технічним прогресом і живою Природою, життям в цілому, тому що «все пов'язано зі всім», як свідчить закон екології, а основу буття становить екологічний світогляд [18; 20; 24].

Другий напрямок розглядає *екологічну свідомість як складну психічну структуру, що, передусім, висвітлює ставлення людини до оточуючої дійсності, діяльності інших суб'єктів, суспільства в цілому, а також наслідків цієї діяльності*. Зокрема, М.Г.Васильєв, А.М.Кочергін, Ю.Г.Марков екологічну свідомість характеризують як сукупність узагальнених уявлень про природу, переконання та ідеали, що відображають і великою мірою зумовлюють ставлення людини до природи, її законів, відповідні оцінки взаємозв'язків з нею тощо [13]. В.О.Скребець вважає екологічну свідомість «найвищим рівнем психічного відображення природного та штучного середовища, власного внутрішнього світу, рефлексією відносно місця і ролі людини в біологічному, фізичному і хімічному світі, а також саморегуляцією цього відображення» [22, с. 31]. Вчений вважає, що екологічна свідомість розвивається за законами свідомої діяльності людини загалом, а також тієї, яка відрізняється своїм екологічним змістом.

В.І.Медведев та А.А.Алдашева вважають найбільш загальним визначенням екологічної свідомості як сформованої у вигляді понятійного апарату системи ставлення людини до її зв'язків із зовнішнім світом, до суб'єктних можливостей і наслідків змін цих

зв'язків в інтересах людини або людства в цілому. Ці вчені також наголошують на доцільності нагального розповсюдження існуючих концепцій і уявлень, які мають соціальну природу, на явища, об'єкти природи та на їх взаємозв'язки з людиною. Ця система взаємостосунків, на думку авторів, передбачає їх активний динамічний характер [15]. На нашу думку, це формулювання екологічної свідомості за своєю суттю є дуже близьким до визначення екологічного світогляду. Саме як один з базових елементів такого світогляду дані автори і розглядають екологічну свідомість [15].

Екологічна свідомість, за Л.М.Фенчаком [24], є найвищою формою відображення реальної екологічної ситуації, яка відповідає за цілісне бачення екологічних проблем, усвідомлення єдності людей та середовища, розуміння наявності внутрішнього «саморегулятора» екологічно цивілізованої поведінки, відчуття відповідальності, здоровий спосіб життя, активну природоохоронну діяльність, що, в свою чергу, великою мірою зумовлюють-ся ставленням людини до оточуючого світу.

Як відмічають Ф.Я.Палінчак і Г.В.Платонов, екологічна свідомість – це усвідомлення екологічної ситуації, яка складається, тих зв'язків і стосунків між людьми, що формуються в процесі їхньої діяльності по забезпеченню оптимальних умов функціонування системи «природа-суспільство». Тому вчені наголошують на необхідності акцентування уваги на ролі діяльності в екологічній системі [19, с. 7]. Автори мають на увазі, що екологічна діяльність виявляє чіткі закономірності та умови взаємостосунків людини з природою. Дійсно, саме в процесі свідомої діяльності особистості і відбувається формування підструктур екологічної свідомості.

Г.С.Смирнов, вивчаючи шляхи оптимізації стосунків людини з природою, вказує на необхідності усунення екологічної кризи, викликаної згубними діями суспільства через екологічну діяльність людства. Під час такої діяльності повинна, на його думку, сформуватись екологічна свідомість, яка і «є відображенням об'єктивної необхідності в перебудові всього господарського та виробничого життя, обліку відновлюваних та невідновлюваних ресурсів, захисту навколишнього середовища від промислових та побутових відходів, перебудови всіх сфер діяльності та потреб людини з урахуванням потенційних можливостей нашої планети» [23, с. 141]. Це визначення, хоча воно і має суто економічну спрямованість, виявляє ті моменти екологічної діяльності, які саме впливають на розвиток екологічної свідомості суб'єкта. Варто відмітити, що вивчення екологічної діяльності вказує на розуміння необхідності зміни антропоцентричних, споживчих

дій людини, на їх нагальну екологізацію, а також спрямованість екологічної свідомості на здійснення суто екологічної поведінки та діяльності.

О.М.Галаєва та М.Л.Курок під екологічною свідомістю розуміють відображення людьми способу їхнього ставлення до природи, зазначаючи, що під екологічною свідомістю прийнято розуміти відображення в ідеальних формах (поняттях, судженнях, законах, теоріях, науках та ін.) взаємозв'язків біологічних організмів і людського суспільства з природним середовищем [5]. Е.В.Гірусов наголошує, що екологічна свідомість – це не будь-яке відображення людьми свого ставлення до природи, а лише те, котре спрямоване на забезпечення її життєво необхідних властивостей, на збереження й удосконалення її життєвого осередку тощо [8].

Вчені зазначають, що ставлення людини до природи зумовлює формування екологічної відповідальності. Останню І.Т.Суравегіна визначає як акт свідомості, яка є своєрідним поєднанням знання та почуттів. Тому, вважає дослідниця, засвоєння екологічних знань має обов'язково супроводжуватися емоційними переживаннями особистості та сприяти становленню її екологічних переконань як стрижневого компонента екологічної відповідальності. І.Т.Суравегіна наголошує, що формування екологічної свідомості передбачає таку перебудову поглядів та уявлень людини, коли засвоєні нею екологічні норми стають одночасно нормами її поведінки по відношенню до природи [18].

Такі прихильники цього підходу, як Д.М.Кавтарадзе, Д.Ф.Петяєва, А.П.Сидельковський та інші дотримуються думки, що поза формуванням ставлення особистості до природи розв'язання проблеми розвитку екологічної свідомості неможливе, оскільки знання без певного ставлення до довкілля є лише інтелектуальним підґрунтям для становлення особистості. Даний підхід, який, передусім, цінує ставлення людини до природи, наголошує на необхідності відбору екологічної інформації, включенню особистості у діяльність, спеціальному створенні проблемних педагогічних ситуацій, розв'язання яких пов'язано з розвитком власне особистісного ставлення до природи. Так, А.П.Сидельковський переконаний, що, передусім, слід сформувати свідоме ставлення особистості до природи, яке виявляється у меті та змісті діяльності суб'єктів навчальної взаємодії, у формах і структурі інформаційного обміну учнів з оточуючим середовищем. Останнє великою мірою і формує позитивне ставлення школяра до природи, є визначальним чинником їхньої суспіль-

но корисної діяльності [26]. Хоча Д.М.Кавтарадзе також стверджує, що головне в екологічній освіті – це формування певного, чітко визначеного за змістом екологічного світогляду та свідомості. Вчений на перший план все ж таки висуває необхідність «повернутися обличчям до природи» у плані емпатійного ставлення, розуміння щільного поєднання з нею [10, с. 9].

Подібною до думки Д.М.Кавтарадзе є точка зору Ю.Г.Маркова, який вважає, що екологічна свідомість характеризує ставлення людини до природи і виявляється зазвичай у формі світоглядної оцінки природних факторів і систем, а також власне свого місця в природі [14].

Одним із факторів формування ставлення до природного навколишнього середовища є безпосередній і повсякденний досвід взаємодії з нею. Тому логічно припустити, що ставлення до природи міських жителів буде деякою мірою відмінним від ставлення людей, які проживають у сільській місцевості. Міське середовище як фактор соціалізації має ряд особливостей: архітектура (причому слід враховувати характер архітектури старовинних і промислових, столичних і провінційних міст); велика чисельність населення, умови проживання (в основному – облаштовані квартири); наявність освітніх установ різного виду та можливість вибору рівня і профілю навчання. На соціалізацію людини в місті має вплив «прискорений темп життя», технічний прогрес, прагнення до комфорту і матеріального забезпечення, що, в свою чергу, впливає на зміну суспільних цінностей та соціальних настановлень. Одним із важливих моментів процесу соціалізації міських школярів є «відірваність» від природи. Міські діти часто мають безпосереднє спілкування з природою лише під час літніх канікул і зазвичай тільки у випадку, коли сім'я має можливість організувати відпочинок за межами міста. Міський житель сприймає природу на фоні будівель, споруд, доріг. Отже, найчастіше природа стає «фоном» для сприймання тих же будівель, будівельних комплексів і, відповідно, приймає другорядне значення. Набагато рідше міський житель може почути природні звуки природи, адже їх ніби «перекривають звуки цивілізації». У даному випадку у людини знижується можливість відчутти себе частиною природи, якою вона є за своєю суттю (як один із біологічних видів) [9, с. 39–40].

В.О.Моляко, аналізуючи проблему ставлення особистості до техногенної катастрофи, зокрема аварії на ЧАЕС, виокремлює територіальні зони, які безпосередньо пов'язані зі ставленням людини до тої ситуації, що склалася в Україні в 1986 році. Ці



зони, зазначає В.О.Моляко, співпадають із зонами радіоактивного забруднення, а саме:

- зона відчаю;
- зона неперервної скритої паніки;
- зона підвищеної тривожності;
- зона настороженості;
- зона заклопотаності, яка виникає епізодично.

Ці зони, вважає вчений, безпосередньо пов'язані з проблемою розуміння, інтерпретації того, що трапилося, а також із суб'єктивними можливостями оцінки та аналізу екологічної ситуації [16, с. 10].

Наступний, третій підхід пов'язаний з *розвитком екологічного мислення людини, творчого потенціалу її особистості, які визначають розвиток екологічної свідомості людини*. В дослідженнях А.А.Алдашевої, А.А.Алімова, В.В.Бахірева, О.О.Башкірова, П.Н.Гуйвана, О.В.Гагаріна, Ю.Д.Железнова, А.В.Каверіна, О.А.Кривопишиної, С.М.Малхазової, В.І.Медведєва, В.О.Моляко, Б.Б.Прохорова, В.В.Пустовойтова, В.О.Сітарова, В.О.Скребця, С.А.Степанова, Р.В.Татевосова, Є.М.Щепочкиної, Ю.М.Швалба, В.Н.Екзар'ян та ін. проблема формування екологічної свідомості представлена двома основними аспектами: а) екологізація суспільної свідомості та пропаганда екологічного мислення; б) розвиток творчого потенціалу особистості з позиції екології суспільства.

Відносно першого аспекту, вважає О.В.Гагарін, слід говорити окремо про екологізацію науки та екологізацію культури, а також в цілому про екологізацію суспільної свідомості. Екологізація науки, вважає В.П.Олексієв, виявляється в тому, що навіть в нашому технократичному суспільстві все більша кількість вчених висловлюється на захист природи, вони попереджують про небезпеку екологічних криз та аналізують їх соціальні причини, переборюють екологічне безкультур'я, звертають увагу на необхідності екологічного-грамотного господарювання, розробляють коротко- і довгострокові екологічні програми [2, с. 217]. Зміст поняття «екологізація культури» має на увазі розвиток свідомості кожного індивіда, який прагне створити найбільш сприятливі умови для розвитку всіх форм суспільної культури, відповідного суспільного клімату, який давав би можливість вільного прояву творчих потенціалів для будь-якого, не лише обдарованого члена суспільства. В екологізації суспільної свідомості реалізується екологічний потенціал суспільства, що зумовлює його екологічне благополуччя. При цьому єдиним шляхом екологізації суспільної свідомості є пропаганда екологічних знань. [9, с. 18].

Т.М.Рамазанова [20], характеризуючи екологічне мислення як показник зрілості особистості, наголошує на умовності теоретичного розподілу мислення за видами. Сучасна інтерпретація концепції поєднання людини і природи полягає в тому, що людина має стати високоморальною, гармонійною особистістю. Саме відповідність людини своїй внутрішній природі призводить до її згоди із зовнішнім світом. Чим більше суб'єкт буде усвідомлювати себе як частину природи, лише відносно протиставлену їй, і саму природу усвідомлювати як цілісність, тим більш цілісною і гармонійною особистістю стане він сам.

З точки зору В.І.Медведева та А.А.Алдашевої, екологічна свідомість є нічим іншим, як знанням про взаємозв'язки людини і середовища, усвідомленням їх значущості з метою збереження стійкості балансу між останніми; екологічна свідомість є процесом, що забезпечує розуміння та оцінку людиною своїх можливостей щодо використання цих зв'язків для задоволення власних потреб і визначення меж допустимого антропогенного впливу суб'єкта на оточуюче середовище [15, с. 22]. Автори відмічають, що досліджуваний тип свідомості являє собою, з одного боку, знання, а, з другого, – розуміння людиною своїх можливостей впливу на природу, визначення цілей такого впливу, оцінку варіантів передбачуваної поведінки в екологічному середовищі, прогнозування наслідків такої поведінки, а також пізнання самого себе як елемента екологічної системи. Екологічна свідомість може розглядатись як відображення у свідомості особистості процесів взаємодії між людиною і навколишнім світом, з однієї сторони, і між суспільством та навколишнім світом – з другої, у тих аспектах біологічного і соціального життя, які зумовлені суто природними факторами. Отже, екологічну свідомість можна розглядати як складну, саморегулюючу (тобто таку, що має можливість сама по собі змінювати цілі, функції і ланки) систему, сформовану для розв'язання задач екологічного змісту, спрямовану на стабілізацію або зміну взаємостосунків з природою та її об'єктами, які виникають в процесі задоволення людиною своїх потреб. Екологічна свідомість, таким чином, реалізується через мислення, емоції, почуття, мотиви, інтереси, позиції, вчинки, дії та діяльність [15, с. 24–25].

К.П.Естес, Е.Еррієн, О.С.Андрєєв також вважають, що діяльність людини стане екологічною, а життя – здоровим, якщо суб'єкт буде усвідомлювати себе частиною природи. При цьому автори зазначають, що єднання із природою на новому рівні усвідомлення й розвитку людства в цілому може стати новим етапом людської еволюції [3; 27; 28].

Т.М.Рамазанова, займаючись проблемою впливу культури на розвиток екологічної свідомості особистості, вважає, що екологічна свідомість через пізнання і творчість ставить перед людиною задачу сформулювати, розвинути та зміцнити своє відповідальне ставлення до природи. Соціальна й культурна практика дають можливість людині усвідомити саме себе активним суб'єктом екозорованого діяльності. Кожна цивілізація має своєрідну соціальну та культурну практику, елементи якої формують екологічну свідомість. Ті, що впливають на нас, – предмети, події, навколишнє середовище, кризи, тощо – викликають у людини не тільки пізнавальні образи, думки, ідеї, але й емоційні сплески. Вони спонукають індивіда тремтіти, хвилюватись, боятися, плакати, захоплюватись, любити і ненавидіти, тобто співпереживати природі і, одночасно, бути людьми. Т.М.Рамазанова стверджує, що «поза біологічно вироблені та закріплені поколіннями людей дії» складають соціокультурну реальність, основу екологічної свідомості і підґрунтя екологічної культури [20, с. 35].

І наступний, четвертий напрямок ми б назвали *аксіопсихологічним*, згідно якого *екологічна свідомість* людини розглядається як *найвища особистісна цінність*, яка знаходиться в одному ряду з гуманністю, людяністю, цивілізованістю, мораллю та ін. До представників, які проводили дослідження в межах даного напрямку, належать Б.Т.Лихачов, А.М.Львовичкіна, О.В.Рудоміно-Дусятська, М.М.Філоненко, Є.А.Кочай, Н.А.Некрасова, М.М.Смирнов, С.Н.Глазичев, І.К.Лісеев, Н.Н.Моїсеев, К.А.Романова, Н.В.Ромейко, Ф.І.Гиренко, Т.М.Рамазанова та ін.

М.М.Філоненко відмічає, що особливе значення у формуванні екологічної свідомості мають народні природознавчі традиції [25]. Український епос сповнений дбайливого і бережливого ставлення до природи, і це потрібно використовувати в екологічному вихованні. Розвиток екологічної свідомості постає можливим за умов орієнтації кожного суб'єкта в особливостях та традиціях нації. Поєднання духовних і екологічних категорій сприяє створенню і розкриттю українського менталітету, адже на основі накопичення практичного досвіду кожною людиною набуваються нові цінності, особистісні сенси, формується аксіологічний світогляд. Екологічна свідомість, підкреслює М.М.Філоненко, має розвиватися вже з дитинства. В дорослому ж віці, залежно від конкретної цілі екологічної діяльності, у суб'єкта буде домінувати той чи інший тип екологічної свідомості [25].

Більшість вчених бачать в екологічній свідомості поєднання цінностей людини і світу. Наприклад, Є.А.Кочай,

Н.А.Некрасова, М.М.Смирнов акцентують увагу на системі цінностей у ставленні людини до природи, зміна якої в наш час висувається в якості однієї з базових проблем у формуванні екологічної свідомості [11; 17; 23]. Дійсно, в екологічній свідомості відбувається відображення ставлення людей до природних предметів і явищ та їхньої взаємодії. Останні зумовлюють цілеспрямовану діяльність людини, для якої характерним є наділення природи суб'єктивними властивостями, внаслідок чого сама природа визнається як цінність сама по собі.

На думку Ф.І.Гіренка, екологічна свідомість дісталася нам «від людини, що припинила біг в нескінченність» [6, с. 17]. Зупинившись, індивід розуміє, що всесвіт – це, передусім, природа, так само як будинок – місце, де народжуються, звідки йдуть і куди повертаються, де формуються первинні поняття, культура, цінності, сама людина. Уявімо, що цього місця не існує, немає куди йти і нікуди повертатися. Мислення та інтуїція, врешті-решт – розуміння ситуації і дана нам культура утримують нас від занурення в нікуди. Так, індивід винайшов «еко-будинок» – універсальну соціокультурну структуру людського буття, що не заперечує природі та її законам. Тобто, вважає Ф.І.Гіренко, людина спершу уявляє, що вона – зовсім не безтілесний дух і не бездуховне тіло, не чужа природному оточенню. Вона розуміє, що є деяка людська межа світосприйняття світу, той поріг, «нижче якого починається розпад людини, а вище – святість». Рух додому – «це рух до свого самозвеличення». Він особливо важливий у сучасному світі, де немає нічого такого, щоб не було «обов'язком людини», що не сприяє формуванню неоекологічної спрямованості свідомості індивіда, і що, врешті-решт, суспільство ніяк не зможе зруйнувати [7, с. 3].

Розглядаючи сутність екологічної свідомості з точки зору аксіологічного підходу, на нашу думку, важливо також враховувати активну діяльність письменників, публіцистів, учених, що створили ряд творів, присвячених проблемам руйнування національних традицій, пам'ятників культури, які прагнуть до відродження історичної пам'яті людства. Розвиток так званої, «культурної» течії екологічної свідомості пов'язаний, передусім, з глибинною потребою народу відчувати своє «коріння», сприймати щільний зв'язок з природою через творчість.

Аксіологічний підхід дозволяє вносити в осмислення формування екологічної свідомості якість парадигмальності. А.Н.Авдонін зазначає, що в наш час парадигмальністю наділене не лише наукове і культурне мислення, але й уся діяльність люди-

ни, діяльність, яка пов'язана з розвитком екологічної свідомості [1, с. 83]. У зв'язку з цим можна говорити, на наш погляд, про соціокультурні парадигми, під якими розуміється сукупність переконань, ціннісних настановлень і приписів, прийнятих суспільством в певний історичний період часу, що характеризують конкретний умонастрій, світосприймання, спосіб діяльності і розвитку суспільства. Крім того, кожна парадигма вміщує символічні узагальнення, філософські компоненти, схеми розв'язання конкретних завдань, актуальних для формування екологічної свідомості.

Ціннісний сенс сучасної екологічної свідомості полягає в розумінні того, що, з одного боку, рівень її розвитку збільшує значущість створення безвідходних технологій, екологічно чистого виробництва. З іншого боку, суспільство усвідомлює, що для відвертання екологічної катастрофи потрібні певні наукові розробки, готовність до їх оприлюднення, можливість відкривати нові пізнавальні техніки, фрейми тощо для розвитку екологічної свідомості, культури в процесі екологічної діяльності суспільства.

Так, екологічну свідомість можна розглядати як самостійну форму суспільної свідомості. Для визначення тієї чи іншої форми суспільної свідомості існують наступні підстави: по-перше – наявність «свого», специфічного предмета відображення, яким в даному разі є оточуюче середовище, природа, тощо; по-друге – специфічний характер відображення; по-третє – виконання людиною певної соціальної функції, яка не має руйнівного характеру; і, по-четверте, – безпосередній зв'язок з правовим та ціннісно-смысловим базисом суспільства [13; 17]. Очевидно, що екологічна свідомість цілком відповідає вказаним підставам і може розглядатися як самостійна форма суспільної свідомості. Тим більше, що екологічна свідомість ставить питання про виживання людської цивілізації, яке є найважливішим онтологічним питанням філософії, а розв'язання його тісно пов'язане з формуванням екологічної культури людини [8; 20; 22].

**Висновки.** Екологічна культура є динамічною, відкритою системою ціннісних орієнтацій і настановлень, основною метою якої є відтворення і збереження природних ресурсів, накопичених суспільством протягом усього історичного розвитку. Екологічна культура органічно включає необхідні суб'єктові екологічні знання, сукупність навичок їх застосування, а також екологічно продумані технології, які слід впроваджувати в суспільне життя [11; 20; 26]. Екологічна культура складає соціокультурну базу екологічної свідомості, яка вміщує в себе розуміння людиною необхід-

ності забезпечення охорони природи, несення відповідальності за збереження життя на землі в цілому. Формування екокультури та екосвідомості суб'єкта є необхідними умовами подальшого існування усієї цивілізації. Тому для нашого дослідження важливими є всі чотири проаналізовані нами підходи до визначення сутності екологічної свідомості, адже кожен з них певною мірою стосується певної сторони екологічної культури як людини зокрема, так і суспільства в цілому.

В наступних наших публікаціях проаналізуємо наведені в психологічній літературі типи екологічної свідомості, її структурні складові, компоненти тощо, що допоможе нам побудувати власну нормативну модель екологічної свідомості старшокласника.

### Список використаних джерел

1. Авдонин А.Н. Экологическое сознание: состояние и причины пассивности / А.Н. Авдонин // В кн.: Введение в социальную философию / К.Х. Момджян. – М., 1997. – С. 83.
2. Алексеев В.П. Очерки экологии человека : [учебное пособие] / В.П. Алексеев. – М. : Издательство МНЭПУ, 1998. – С.217.
3. Андреев А.С. Психологічні аспекти екологічних проблем й екопсихологічні тренінги / Олександр Сергійович Андреев // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. 7, вип. 19 / [за редакцією акад. С.Д. Максименка]. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 18–23.
4. Бауер М.Й. Екологічні знання у контексті формування світоглядних цінностей суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. : спец. 09.00.09 «Філософія науки» / Михайло Йозефович Багер. – К., 1998. – 21 с.
5. Галаева А.М. Методологические аспекты взаимодействия общества и природы / А.М. Галаева, М.Л. Курок. – М. : Московский рабочий, 1986. – 166 с.
6. Гиренок Ф.И. К умному безмолвию бытия / Ф.И. Гиренок // Человек и природа. – 1992. – № 2. – С. 17.
7. Гиренок Ф.И. Экология, цивилизация, ноосфера / Ф.И. Гиренок. – М., 1990. – С. 3.
8. Гирусов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации общества и природы / Э.В. Гирусов // Философские проблемы глобальной экологии. – М., 1983. – С. 145–153.
9. Грибанова Е.С. Информационно-педагогический потенциал природной среды в формировании экологического сознания

- личности : [электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Сергеевна Грибанова. – Вологда : РГБ, 2007. – С. 39–40.
10. Кавтарадзе Д.Н. Природа: от охраны – к заботе / Д.Н. Кавтарадзе // Знание – сила. – 1990. – № 3. – С. 8–13.
  11. Когай Е.А. Человек и природа: ценностные регулятивы экологического сознания / Е.А. Когай. – М., 2001. – 167 с.
  12. Козленя Е.И. К сущности вопроса об экологическом сознании / Е.И. Козленя // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2005. – Т. 7, вип. 5. – С. 214–218.
  13. Кочергин А.Н. Экологическое знание и сознание : Особенности формирования / А.Н. Кочергин, Ю.С. Марков, Н.Г. Васильев. – Новосибирск : Наука, 1987. – 221 с.
  14. Марков Ю.Г. Социальная экология. Взаимодействие общества и природы : [учеб. пособие] / Ю.Г. Марков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Новосибирск : Сиб. унив-та изд-во, 2004. – 126 с.
  15. Медведев В.И. Экологическое сознание : [учебное пособие] / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – [изд. второе, доп.]. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
  16. Моляко В.О. Психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 12 : Проблеми психології творчості / за заг. ред. В.О. Моляко. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 8–21.
  17. Некрасова Н.А. Феномен духовности: бытие и ценность : [монография] / Н.А. Некрасова. – Белгород, 2003. – 186 с.
  18. Отношение школьников к природе // [под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной]. – М. : Педагогика, 1988. – 129 с.
  19. Палинчак Ф.Я. Экологические отношения, сознание, деятельность / Ф.Я. Палинчак, Г.В. Платонов // Вестник МГУ. – Сер. 7 : Философия. – 1984. – № 4. – С. 7.
  20. Рамазанова Т.М. Социокультурная обусловленность формирования и развития экологического сознания : дис. ... канд. фил. наук : 24.00.01 / Таскирия Мусаевна Рамазанова. – Белгород, 2006. – 153 с.
  21. Саунова Ю.О. Формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Юлія Олександрівна Саунова. – Кіровоград: Кіровоградський дер-



- жавний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2007. – 309 с.
22. Скребец В.А. Экологическая психология : [учеб. пособие] / В.А. Скребец. – К. : МАУП, 1998. – 142 с.
  23. Смирнов Г.С. О соотношении понятий «экологическое сознание» и «экологизация общественного сознания». Соотношение и диалектика познавательной деятельности / Г.С. Смирнов. – Иваново, 1984. – С. 141.
  24. Фенчак Л.М. Методологічний аспект формування екологічної культури студентів-аграрників / Л.М. Фенчак // Науково-методичний збірник «Нові технології навчання». – Електр. ресурс: Режим доступу: <http://www.agronmc.cjm.ua/nmcprop/novteh41.html>. 145
  25. Філоненко М.М. Духовно-ментальні аспекти екологічного виховання // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / М.М. Філоненко // [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : «Міленіум», 2005. – Т. 7, вип. 6 – С. 387–395.
  26. Человек и природа. Формирование отношений // [под ред. В.В. Савельева, А.П. Сидельковского и др.]. – Ставрополь, 1975. – 224 с.
  27. Эрриен Э. Путь четырёх дорог. Архетипы воина, учителя, целителя и видящего / Э. Эрриен. – К. : София, 2003. – С. 28.
  28. Эстес К.П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / К.П. Эстес. – М. : Издательский дом «София», 2005. – 496 с.

In this article the context of the term “the ecological consciousness of the person” was described. The ecological consciousness of the person was substantiated according to some approaches: a) the approach in which the ecological consciousness of the subject was analyzed as the condition of forming the ecological outlook; b) the approach in which the ecological consciousness of the person was shown as a complex psychological structure with the help of which we can describe the attitude of the subject to the world, to the activity of other people, the consequences of this activity, society in the whole; c) the approach which is connected with the process of the development of the person ecological thinking, his / her creative potential; d) the approach which we analyze as valuable, because according to it the ecological consciousness of the subject is considered as the personal value.

**Keywords:** consciousness, ecological consciousness, ecological outlook, ecological thinking, creative potential, valuable approach.

*Отримано: 11.01.2013 р.*

## **Актуальність урахування впливу психічних особливостей «людини-оператора» на функціонування інформаційно-управляючих систем**

У статті визначено специфіку розподілу функцій між людиною та технічними засобами, висвітлено основні психологічні властивості оператора, що впливають на ефективність управління сучасними складними технічними системами. Відмічено напрямки розгляду питання створення складних інформаційно-управляючих систем на основі екстраполяції виникнення можливих ситуацій. Наведено дефініції управління й стани ергатичної системи в процесі функціонування.

**Ключові слова:** ергономіка, ергатична система, інформаційно-управляючі системи, людський чинник, людина-оператор.

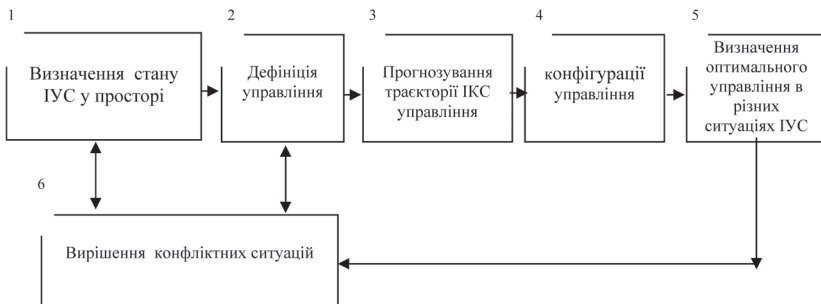
В статье определена специфика распределения функций между человеком и техническими средствами, отражены основные психологические свойства оператора, которые влияют на эффективность управления современными сложными техническими системами. Намечено направление рассмотрения вопроса создания сложных информационно управляющих систем на основе экстраполяции возникновения возможных ситуаций. Приведены дефиниции управления и состояния эргатической системы в процессе функционирования.

**Ключевые слова:** эргономика, эргатическая система, информационно управляющие системы, человеческий фактор, человек-оператор.

Актуальність розгляду взаємозв'язку людини з технічними пристроями в сучасних умовах швидкого розвитку потужної техніки є принциповою. Питання людського фактора, зокрема психічні особливості людини-оператора, неодноразово порушувалося з приводу аналізу причин виникнення та ризику техногенних аварій і катастроф. Хоча, високотехнологічний прогрес супроводжується передачею техніці все в більшій мірі управлінських функцій в процесі роботи, проте роль людини-оператора залишається пріоритетною. Вимоги високорозвиненого техногенного середовища породжують необхідність у забезпеченні ефективного здійснення функцій управління все в більшому обсязі інформаційно-управляючим системам.

Під інформаційно-управляючими системами (ІУС) розуміються системи контролю й управління реальними об'єктами різної природи, призначення й складності. Принципові проблеми створення ІУС визначаються тим, що такі системи функціонують в реальному просторі і часі, мають конкретні цілі управління в межах конкретного простору і заданого часу, проте завдання управління вирішуються під впливом об'єктивних і суб'єктивних внутрішніх і зовнішніх чинників, які призводять до того, що процес виконання системою поставлених цілей стає випадковим.

Схематичне функціонування ІУС можна представити в такому вигляді:



*Рис.1. Основні операції управління ІУС в реальному часі*

Основні завдання управління, які вирішуються під впливом випадкових факторів, наступні: визначення положення системи в просторі; визначення виду управління; прогнозування стану системи в просторі; виявлення конфліктних ситуацій; визначення оптимального управління; розподіл функцій управління між людиною й технічними пристроями [6].

Узагальнено питання створення складних ІУС розглядаються в рамках теорій ергономіки та ергатичних систем. Знання з різних наук про можливості і особливості людини з метою їх використання при проектуванні нової техніки і прогнозуванні нового техногенного середовища виявляються недостатніми для здійснення прогнозів стосовно можливих наслідків взаємодії системи людина-машина. У зв'язку з цим виникла необхідність в міждисциплінарних дослідженнях, що базуються на системному трактуванні людського чинника в техніці, що відкриває можливість їх цілісного пред'явлення при проектуванні технічно складних виробів та інформаційно-управляючих систем. На основі таких досліджень вирішуються завдання не лише при-

стосування техніки і середовища до людини, але і формування у людини здібностей відповідно до вимог, які пред'являє техніка.

Ергономіка у традиційнім розумінні, це наука про влаштування та адаптацію робочих місць, предметів і об'єктів праці, комп'ютерних програм для найбільш безпечної й ефективної праці людини, виходячи з фізичних і психічних особливостей людського організму. Із цього випливає, що, людина апріорі є провідною ланкою в здійсненні процесу управління. Ергономіка спільно з інженерною психологією вирішує проблеми надійності, точності і стабільності роботи людини-оператора, розподілу функцій між людиною і машиною, досліджує вплив психічної і фізичної напруженості та емоційного стану на ефективність праці людини, розробляє методи та засоби відбору і навчання фахівців. Отже, ергономіка, має особливу мету – гармонізацію стосунків людини, засобів і умов праці для підвищення її ефективності та безпеки [3, с.9].

Під ергатичною системою розуміється будь-яка реальна фізична, цілеспрямована система управління, включеним елементом якої є людина. У дослідженнях ергатичних систем основна увага приділяється процесам: аналізу й синтезу структур управляючих систем; побудові формальних моделей «людини» як ланки замкненої системи управління; питанням розподілу функцій між людиною й технічними пристроями; обґрунтуванню раціонального узгодження характеристик ланки «людина» з технічними характеристиками системи [4].

Отже, питання ергономіки й теорії ергатичних систем не торкаються ряду принципових проблем створення й функціонування складних ІУС, таких як: аналіз ситуацій при функціонуванні системи; дефініції управління системи; аналіз психологічних характеристик людини-оператора ІУС; виявлення психологічних властивостей людини-оператора ІУС на етапі проектування ІУС; дефініції управління при рішенні системотехнічних питань створення системи; проорокування, тобто передбачення, екстраполяції, місця розташування системи; прогнозування виду управління на можливий результат внаслідок нього.

Ці питання доцільно розглядати в рамках зазначених вище теорій ергономіки й ергатичних систем із застосуванням методів оцінки й проорокування можливих наслідків управління, з виділенням окремого напрямку, що полягає у вивченні створення й функціонування ІКС й називати його ергопрофікою, від термінів (Ergon) – робота і проорокування (Prophecy). У цьому напрямку слід розглядати питання створення складних ІКС на основі про-

рокування (екстраполяції) можливих ситуацій і результатів здійсненого управління, дефініцій управління й станів ергатичної системи в процесі її функціонування з урахуванням психофізіологічних станів оператора й стану технічних засобів.

Слід зазначити, що будь-яка дія людини спрямована на перетворення навколишнього середовища, починає сама впливати на неї, хоча людина здатна відчувати й навіть контролювати такий вплив ззовні. Тому, помилкові або неадекватні дії оператора під час управління складними технічними пристроями можуть призвести до виникнення катастроф.

Під катастрофою розуміється стрибкоподібна, непередбачена зміна станів ІУС, що виникає при динамічному перетворенні зовнішніх умов негативного характеру. Для вивчення умов, сприятливих виникненню катастроф, необхідно знати, яким саме нові рішення рівнянь управління інформаційними системами відрізняються від нині відомих. Відповідь на такі питання дає наука про біфуркації (розгалуження), тобто виявлення критичних значень параметрів рівнянь управління, що приводять до нових рішень. Стан системи в момент біфуркації є нестійким і нескінченно малий зовнішній вплив на параметри управління може привести до вибору непередбаченої зміни в стані ІУС [1]. Загальними ознаками катастроф є: 1) раптовість; 2) серйозна загроза здоров'ю і життю окремих груп населення, або навіть всього суспільства; 3) порушення звичного устрою життя людей; 4) порушення цілісності оточуючого середовища.

Аварією прийнято вважати пошкодження, збиток, вихід з ладу якого-небудь механізму, пристрою, машини під час роботи, руху. Тобто, до аварій відносяться непередбачувані негативні події на техногенному об'єкті.

У реальних умовах при аналізі техногенних аварій і катастроф внаслідок похибок в системах управління значущість власне людського чинника в їх виникненні серед безлічі інших можливих причин або їх поєднань не завжди вдається встановити. Необхідне дуже ретельне розслідування з урахуванням всіх причин і обставин, при цьому слід враховувати і їхній опосередкований вплив на нормальне функціонування, тобто психофізіологічний стан і поведінку оператора.

Безліч аварій відбувалося не передбачувані в інженерних проектах чином, в чому і полягає їх головна небезпека. При цьому, порушувався принцип, так званої, одиначної відмови, що лежить в основі детерміністських обґрунтувань безпеки. Великі аварії здійснювалися при накладанні неза-

лежних відмов системи управління, включаючи неодмінно помилки операторів. Саме тому важко надати комплексну оцінку ризику, в якому важливою складовою або причиною є людський чинник. Ризик здійснення оператором тієї або іншої помилки, яка в сукупності з технічними відмовами, а інколи і без них, може призвести до аварії, дотепер кількісно ніяк не оцінений. Для цього необхідне проведення серйозних теоретичних, методологічних, психофізіологічних, соціально-гігієнічних досліджень та створення адекватних моделей. Тому для ефективної взаємодії техніки і людини дуже важливе збереження і підвищення психофізіологічної стійкості, або надійності операторів [3].

Зазначимо, що сучасне виробництво може створювати пристрої з такими технічними даними, що людина не в змозі на практиці застосовувати їх повною мірою через свої певні особистісні характеристики стосовно вимог щодо точності та швидкості. По мірі вдосконалення техніки і технологій можливості людини-оператора, в першу чергу, психофізіологічні, зростали за рахунок підвищення оснащення автоматизованими системами контролю і управління. Проте, поступово можливості людини все більш відставали від швидких темпів розвитку техніки. Така ситуація пов'язана, зокрема, з певним обмеженням щодо надання всесторонньої оцінки людиною новій техніці відносно її потенційної або аварійної небезпеки. Дуже важко, майже неможливо, передбачити всі види і варіанти цієї небезпеки на етапах створення і випробування нової техніки і технологій. Це зовсім не означає, що людські помилки, які можуть призвести до виникнення аварії, відбуваються лише на етапі проектування і конструювання. Вони можуть виникнути на всіх етапах, починаючи від проектування та конструювання і закінчуючи реконструкцією об'єктів і виводом їх з експлуатації [3].

Створення ефективної інформаційно-управляючої системи в сучасних високотехнологічних умовах полягає в пошуку оптимального поєднання можливостей машини і людини, де на людину слід покладати виконання функцій:

- розпізнання ситуації в цілому за її багатьма складно зв'язаними характеристиками, а також при неповній інформації про неї;
- узагальнення окремих фактів в єдину систему;
- вирішення завдань, в яких відсутній єдиний алгоритм чи немає певних правил обробки інформації;

- вирішення завдань які потребують психічної гнучкості й адаптованості до умов, що швидко змінюються, особливо завдань, появу яких заздалегідь важко передбачати;
- вирішення завдань з високою відповідальністю в разі виникнення помилки.

Натомість машині слід доручати:

- виконання всіх видів математичних розрахунків;
- виконання одноманітних операцій, що постійно повторюються та реалізуються по заданому алгоритму;
- зберігання і динамічне представлення великих об'ємів однорідної інформації;
- вирішення завдань, що вимагають здобуття рішення для окремих випадків на основі загальних правил;
- виконання дій, що вимагають високошвидкісної реакції на команду.

Варто зазначити, що якість виконання людиною наведених функцій суттєво залежить від часу, необхідного для аналізу поточної ситуації. Вимоги для своєчасного вирішення завдань, що виникають в інформаційно-управляючих системах настільки суттєві, що зволікання із їхнім вирішенням становить ризик.

Прийнято вважати, що людина, як обчислювальна система, перевершує всі існуючі технічні системи за можливостями паралельної обробки інформації і здатністю вирішувати завдання методом логічної індукції. Людина, як управляючий пристрій характеризується дуже високими здібностями до адаптації при вирішенні, зокрема, сенсомоторних завдань [5].

Основна функція психіки людини з інформаційної точки зору полягає в сприйнятті змін у зовнішньому середовищі та змін внутрішнього стану організму, корегуванні поведінки відповідно до цих змін для отримання максимально адаптивного ефекту для забезпечення фізіологічної цілісності та отримання резервів для існування на, можливо, більшу часову перспективу. Для вирішення цієї задачі мозок, як основний орган психічного регулювання, має практично необмежені можливості по сприйняттю та обробці життєво важливої інформації.

Вольовим якість людини протиставлено сугестивні, що відображують процес навіювання – підсвідомого сприйняття інформації з оточуючого середовища без критичного її осмислення з подальшим використанням в діяльності. Вплив на людину схильну до сугестії, специфічними фізичними, психологічними та установчими факторами призводить до зміненого стану свідомості. В цьому стані порушене нормальне функціонування адап-



тивних і конструюючих механізмів свідомості, що призводить до трансформації особистості. Стани навіювання та гіпнотичні фази можуть виникати в операторів системи «людина-машина» мимовільно при діяльності в умовах монотонії, низького освітлення, блимаючих елементах на пультах, невизначеності інформації, що надається. При проектуванні систем «людина-машина» важливо враховувати заходи по виключенню гіпнотичних станів операторів [5].

Безліч чинників, що впливають на оператора, визначають ефективність його праці. Виділяють суб'єктивні – залежні від оператора і об'єктивні – зовнішні по відношенню до оператора чинники. До суб'єктивних чинників відносять: психологічний стан оператора, рівень підготовленості до даного виду операторської діяльності. Об'єктивні чинники діляться на апаратурну, залежну від функціонування техніку, і підпорядковані робочому середовищу, в якому діє оператор.

Людина як складна система, що характеризується фізичними та психічними особливостями, не може працювати без помилок, які можуть призводити до досить серйозних і трагічних наслідків. Помилки оператора – це порушення встановлених граничних значень параметрів, що викликають збій в нормальному функціонуванні ергатичної системи. Помилка є результатом дії, виконаної неточно або неправильно, це відхилення від наміченої мети, неспівпадіння того, що отримано з наміченим планом, невідповідність того, що досягнуто, поставленому завданню [1].

Наслідки помилок оператора різні. У багатьох видах діяльності ціна помилки надзвичайно велика. Результатом помилки оператора може бути травма, нещасний випадок, аварія, катастрофа, екологічне лихо. Катастрофи різноманітного масштабу, пов'язані з неправильними діями операторів, можуть виникнути внаслідок його необережності, відволікаємості, нездатності прийняти вірне рішення в умовах цейтноту. Психофізіологічні стани, що можуть бути причиною неправильних дій або помилок в управлінні та призводити до виникнення катастроф, зображено на рис. 2.

У структурі діяльності оператора виділяють види помилок, що пов'язані з роботою психічних механізмів: помилки сприйняття, уваги, пам'яті, мислення й ухвалення рішення, помилки у вигляді неусвідомлених реакцій на раптові стимули.

Основні причини помилок оператора пов'язані з погано спроектованим робочим місцем, порушеннями в призначеному для користувача інтерфейсі, в організації праці і відпочинку,

психічним і фізіологічним станом оператора, помилками в підготовці системи та оператора до діяльності.



*Рис. 2. Психофізіологічні стани оператора, що становлять ризик та можуть призвести до катастрофи*

Визначати спосіб управління може як людина, так і технічні пристрої залежно від ситуацій. Людина завжди виступає у вигляді єдиної системи, включеної у все різноманіття наочно-матеріальних, соціальних і суб'єктивних стосунків, кожен з яких може грати вирішальну роль у формуванні її поведінки, реакцій, прийнятті вірних рішень, особливо в стресових ситуаціях, взаємодії з іншими людьми та в результаті на ефективність діяльності. Це визначає складність розгляду людини як елемента системи «людина-машина» [4].

Людський чинник в здійсненні функцій управління – надзвичайно багатогранне і складне явище. З цієї причини важко оцінити рівень надійності оператора, що є однією з найважливіших характеристик в системі «людина-машина». Надійність – здатність зберігати необхідну компетентність у встановлених умовах роботи. Надійність оператора значно знижується за нештатних і екстремальних умов діяльності. Надійність оператора характеризується показниками безпомилковості. Існують такі

підходи до врахування людського чинника для забезпечення безпеки, як планування організаційних структур, що призводять до безпечної роботи; навчання фахівців розпізнавати чинники ризику, здатність працювати в нештатних ситуаціях.

З урахуванням викладеного, узагальнену модель функціонування інформаційно-управляючих систем доцільно представити, використовуючи методи теорії оптимального управління, яка дозволяє врахувати основні особливості її руху – безперервність в часі, непередбачені втручання в управління людини-оператора або машини, можливість визначення оптимального, або раціонального управління згідно показника якості системи, виключення збоїв в її роботі [6]. Крім того, належний вибір фазового простору функціонування інформаційно-управляючих систем на стадіях проектування дає можливість ситуаційно оцінити ймовірне виникнення конфліктів і біфуркацій, що є головною основою визначення, передбачення і виключення аварій і катастроф.

В загальному випадку характер руху ергатичної системи можна визначити векторним диференціальним рівнянням:

$$\dot{X} = G(X, U, t), \quad X(0) = C; \quad (1)$$

де  $X = (x_1, \dots, x_n)^T$  – вектор фазових координат;

$G = (g_1, \dots, g_n)^T$  – деяка відома вектор функція;

$U = (u_1, \dots, u_m)^T$  – вектор правління;

$C = (c_1, \dots, c_n)^T$  – вектор початкових умов.

Вектор управління у цьому рівнянні визначає технічні можливості функціонування ергатичної системи, які можуть бути реалізовані шляхом вибору того чи іншого управління з простору припустимих управлінь  $G_u$ . При цьому, визначати вид функції управління може як людина, так і технічні пристрої, залежно від ситуацій, що мають місце в реальному часі функціонування системи.

Оцінка ступеня досягнення поставленої мети при тому чи іншому способі управління обумовлюється завданням цільової функції

$$I = F(X(t), U(t), t). \quad (2)$$

В деяких випадках цільову функцію доцільно визначати таким чином, щоб можна було оцінити якість процесу за час функ-

ціонування системи на деякому часовому проміжку  $0 \leq t \leq T$ . Тоді показником якості управління має бути функція

$$J = \int_0^T F[X(t), U(t), t] dt. \quad (3)$$

Якщо обране управління призводить до конфліктних ситуацій – порушення припустимих обмежень на управління, фазових координат – то визначається оптимальне управління та пріоритет у прийнятті рішення і виконання функцій управління передається технічним пристроям.

**Висновки.** Досягнення сучасних технологій може породжувати конфлікт між можливостями створення і можливостями використання в людино-технічних (ергатичних) системах відповідних технічних пристроїв через низькі характеристики людини з точності і швидкості виконання управління.

Втручання людини-оператора в процеси управління можуть призвести до тяжких, а в деяких випадках катастрофічних наслідків функціонування інформаційно-управляючих систем. Людина-оператор в силу своєї природи може робити помилки та приймати хибні рішення в умовах цейтноту, що становить загрозу в випадках, коли від її дій залежить здоров'я або життя багатьох людей чи всього суспільства. Саме тому, врахування людського чинника при проектуванні та конструювання інформаційно-управляючих систем є пріоритетним.

Людина-оператор характеризується фізичним та психічним станом, емоційним настроєм, рівнем інтелектуального розвитку, життєвими обставинами, які неодмінно потрібно враховувати при визначенні управління інформаційно-управляючими системами. Тому для ефективної взаємодії техніки і людини дуже важливе збереження і підвищення психофізіологічної стійкості або надійності операторів, по можливості, виключення стресових ситуацій.

**Висновки.** Визначені в статті напрямки з урахуванням психічних та фізичних особливостей людини-оператора дають можливість в цілому формалізувати процеси функціонування складних людино-технічних систем та прогнозувати наперед результат здійсненого оператором управління, з урахуванням ризику.

Окреслений у статті підхід уможливорює ситуаційну оцінку виникнення конфліктів і бифуркацій, чіткий розподіл функцій управління, дій і прийняття рішень між людиною-оператором та технічним пристроєм.

### **Список використаних джерел**

1. Забродин Ю.М. Основные направления исследований деятельности человека-оператора в особых и экстремальных условиях // Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Забродин Ю.М., Зазыкин В.Г.; Под ред. Б.Ф. Ломова – М.: Наука, 1991. – С. 5-17.
2. Колачов С.П. Сучасні ергатично-системотехнічні проблеми створення інформаційно-управляючих систем військового призначення / С.П. Колачов, Ю.П. Недайбіда, О.В. Драглюк, О.О. Шугалій. – Харків. Збірник наукових праць Академії Внутрішніх Військ МВС України. – Вип.1 (17). – 2011.
3. Либерман А.Н. Техногенная безопасность: Человеческий фактор / А.Н. Либерман. – СПб., 2006. – 101 с.
4. Павлов В.В. Начала теории эргатических систем / В.В. Павлов. – Киев: Наукова думка, 1975. – 240 с.
5. Сергеев С.Ф. Инженерная психология и эргономика: Учебное пособие / С.Ф. Сергеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. –176 с.
6. Трояновский В.М. Информационно-управляющие системы и прикладная теория случайных процессов / В.М. Трояновский. – М.: Гелиос АРВ, 2004. – 304 с.

The article envisages the specific functions distribution between human and technical facilities, the principal psychological characteristics of an operator which influence on the effectiveness of modern compound technical systems operating. A direction of the creation of compound informative management systems is considered to be are on the base of extrapolation of originate possible situations. The definitions of management and conditions of the ergatic system in the process of functioning are distinguished. The directions with the account of mental and physical features of a person-operator allowing to formalize the processes of complex man-technical systems functioning and to predict in advance the result of the perfect operator control, with regard to the risk are established.

**Keywords:** ergonomics, ergatic system, informative management systems, human factor, man-operator.

*Отримано: 9.01.2013 р.*

## АДЕКВАТНА САМООЦІНКА ОСОБИСТОСТІ: ВІКОВИЙ ДИСКУРС

У статті теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено програму формування адекватної самооцінки. Встановлено, що поєднання різних форм роботи зі старшими дошкільниками, з педагогами, методистами, психологами дошкільних навчальних закладів; з батьками досліджуваних виступає оптимальним шляхом процесу формування адекватної самооцінки та розвитку мислення, пізнавальної активності й стійких позитивних емоційних станів як її психологічних умов. Рекомендовано щодо впровадження в систему сучасної освіти.

**Ключові слова:** адекватна самооцінка, системна програма, старший дошкільник, рівень домагань, емоції, захоплення.

В статье теоретически обоснована и экспериментально проверена программа формирования адекватной самооценки. Установлено, что сочетание различных форм работы со старшими дошкольниками, с педагогами, методистами, психологами дошкольных учебных заведений, с родителями исследуемых выступает оптимальным путем процесса формирования адекватной самооценки и развития мышления, познавательной активности и устойчивых положительных эмоциональных состояний как ее психологических условий. Рекомендовано к внедрению в систему современного образования.

**Ключевые слова:** адекватная самооценка, системная программа, старший дошкольник, уровень притязаний, эмоции, увлечения.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується трансформацією соціальних і культурних досягнень в розширення меж демократизації суспільного життя на користь самоцінності людської особистості. Гостро постає питання безперервності освіти: дошкільної, шкільної, позашкільної, вищої, самоосвіти. Початковою ланкою в цьому ланцюгу є дошкільна освіта. У зв'язку з цим **актуальності** набуває формування і всебічний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу.

Дослідження потенціалу особистості дітей дошкільного віку переконують в необхідності організації випереджувального навчання та формування адекватної самооцінки як чинника готовності до здобуття шкільної освіти, позашкільної, вищої, самоосвіти.

Суспільство висуває ряд певних вимог до особистості першокласника, зокрема, вимагає його всебічної обізнаності, високо-

го рівня інтелектуального розвитку, адекватної самооцінки та сформованого інтересу і готовності до навчальної діяльності.

У період шкільного навчання важливим етапом в житті особистості є вибір майбутньої професії. Відомо, що вдало обрана професія підвищує самоповагу і позитивне уявлення людини про себе, скорочує частоту фізичних і психічних проблем, що пов'язані зі здоров'ям і посилюють задоволеність життям.

Безумовно, адекватність вибору і рівень оволодіння професією впливають на всі сторони і загальну якість життя особистості [8]. В свою чергу, на вибір успішної професії та її здобуття, формування й розвиток практичних навичок і професійної компетентності на різних вікових етапах впливає адекватно сформована самооцінка особистості.

Вказані особливості **актуалізують** проблему формування адекватної самооцінки, яке відбувається саме в дошкільному віці, гуманізації підготовчої до школи освіти, необхідності модернізації її змісту, цілей та принципів, вдосконалення існуючих технологій та розробку інноваційних.

Дошкільний вік, для якого характерні динамічні зміни самосвідомості, є сприятливим для формування самооцінки дитини і виступає важливою передумовою зародження її адекватності. Узагальнення підходів і концепцій до вивчення проблеми самооцінки дошкільників показав, що самооцінка є феноменом самосвідомості, найбільш значущою її складовою.

Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей і їх ставлення до неї. Самооцінка є результатом інтегральної роботи в сфері самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе. Це особливе утворення самосвідомості особистості виступає важливим внутрішнім механізмом саморегуляції поведінки і діяльності, формується в процесі діяльності і спілкування дитини з іншими людьми.

**Мета** статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці системної програми формування адекватної самооцінки у старших дошкільників.

Формування самооцінки дошкільника вирішує проблему системоутворення особистісного ядра, що збалансовує індивідуальні можливості та розвиває здібності дитини. За умов розвитку мислення та пізнавальної активності у дитини дошкільного віку самооцінка набуває якостей адекватності. Сформована адекватна самооцінка є психологічним механізмом успішного навчання в школі, вищому навчальному закладі.



Беручи до уваги позиції вітчизняних та російських науковців (Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, Н. М. Дятленко, М. І. Лісіна, Т. О. Піроженко, С. Г. Тищенко, Л. І. Уманець та інших), можемо зазначити, що найбільш негативний вплив на розвиток особистості дошкільника і формування її життєвої позиції у молодшого школяра здійснює неадекватно занижена самооцінка або адекватна, наближена до заниженої самооцінка, оскільки гальмує активність, продукує розвиток невпевненості в собі, невміння ставити перед собою складні цілі і досягати їх [5, с. 348].

У дослідженні адекватної самооцінки старших дошкільників нами узагальнено зміст вихідних положень в наступних визначеннях:

- початок самооцінювання пов'язаний з розвитком мисленневих операцій, що виражають в поняттях результати емоційно-оцінної роботи відносно самого себе;
- мислення забезпечує пізнавальні аспекти діяльності, яка, в свою чергу, виступає сферою прояву мислення людини [2];
- показником розвитку мислення дошкільників є поява стійкого інтересу до постановки логічних завдань (пізнавальна активність) [1];
- успіх у вирішенні пізнавальних задач залежить не лише від ступеня оволодіння знаннями і прийомами мисленнєвої діяльності, але й від системи ставлень до своєї діяльності та самого себе.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження підтверджують вплив мисленнєвої діяльності (операцій аналізу, синтезу, узагальнення) та пізнавальної активності на формування адекватної самооцінки у старшому дошкільному віці [4; 6]. Наша системна програма формування адекватної самооцінки змістовно охоплює завдання з розвитку мисленневих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення) та пізнавальної активності, підвищуючи рівень виконання яких, ми розвиваємо у старших дошкільників впевненість у собі і своїх діях.

Вибір системної програми формування адекватної самооцінки зумовлений сутністю адекватної самооцінки як ядра самосвідомості, формування якої відбувається через продуктивне вирішення завдань інтелектуального характеру, сучасними орієнтирами та вимогами до методів та засобів навчально-виховного процесу старших дошкільників.

Змістовно системна програма охоплює наступні напрями навчально-розвивальної роботи:

– співпраця з батьками щодо підвищення рівня їх психолого-методичної культури, надання теоретичної та практичної допомоги у визначенні особистісних проблем щодо рівня та адекватності самооцінки їх дітей;

– консультативно-методологічна допомога педагогічним працівникам дошкільних навчальних закладів з впровадження інноваційних технологій, змісту і форм організації навчально-виховного процесу з дітьми;

– впровадження та перевірка ефективності психолого-педагогічного комплексу, провідною метою якого є формування адекватної самооцінки старших дошкільників засобами активізації їх мисленневих операцій, підвищення рівня пізнавальної активності, розвитку стійких позитивних емоцій.

При розробці системної програми ми виходили з припущення, що формування адекватної самооцінки у старшому дошкільному віці відбувається в умовах спеціально організованої мисленневої діяльності, підвищення рівня розвитку мисленневих операцій та пізнавальної активності. Під час розв'язання мисленневих завдань, особистість може бути спрямована на збереження наявного рівня та ступеня адекватності самооцінки та мислення, уникнення труднощів, незацікавленість у новій діяльності, потребу у допомозі інших. Або, навпаки, особистість може бути спрямована на конструювання (набуття) нового рівня та ступеня адекватності самооцінки і мислення, постановки складних цілей, подолання труднощів та перешкод, досягнення успіху, самостійне виконання нових завдань, прояв інтересу до нової діяльності. З нашої точки зору, ефективним є лише останній із вказаних способів подолання невпевненості у собі, оскільки він виступає умовою формування адекватної самооцінки.

Теоретичний аналіз літературних джерел та результати наших досліджень показали, що існує тісний взаємозв'язок емоційної сфери з пізнавальною активністю і мисленням особистості [4; 6]. З одного боку, емоційна сфера старших дошкільників виступає показником розвитку їх пізнавальної активності. З іншого, емоції посилюють логіку мисленневих операцій, сприяють їх активізації і появі інтересу до нової діяльності.

Яскравим проявом взаємозв'язку когнітивної та емоційної сфер особистості є захоплення. Під захопленнями ми розуміємо властивості особистості, що утворюються як результат взаємодії можливостей, прагнень, спеціальних здібностей та уподобань особистості, які супроводжуються стійкими позитивними емоційними станами і формуються у різних видах людської діяльності.

Найбільш сприятливим і активним періодом в онтогенезі щодо формування захоплень є дошкільний вік. Саме в дошкільному віці захоплення формуються, у старшому дошкільному віці (5-6 років) вони диференціюються, а вже протягом всього життя людини розвиваються і поглиблюються.

Воднораз, слід розмежовувати наступні різновиди захоплень: позитивні і негативні. Позитивними ми можемо вважати захоплення, які сприяють оволодінню різними видами діяльності, досягненню високих результатів в цій діяльності, отриманню насолоди від неї та розвитку спеціальних здібностей. Негативними ж є такі захоплення, які згубно впливають на психічний і фізичний стан особистості, сприяють її деградації та призводять до виникнення різних форм залежностей від певної діяльності (комп'ютерні ігри, телевізор, відеопродукція).

Також виявлено зв'язок емоційної сфери особистості з її самооцінкою: позитивні емоції сприяють формуванню адекватної самооцінки та рівня домагань, виступаючи їх психологічною умовою.

Отримані експериментальним шляхом результати досліджень сучасних психологів, наш практичний досвід і спостереження дають можливість узагальнювати і передбачати, що самооцінка формується в умовах організованої мисленнєвої діяльності, високо розвиненої пізнавальної активності та позитивних емоцій [3].

Узагальнюючи вищезазначене, зауважимо, що формування адекватної самооцінки у старшому дошкільному віці складно організованим процесом, який реалізується протягом трьох етапів: підготовчого, основного, заключного, кожен з яких зумовлює розв'язання практичних завдань.

Підготовчий етап мав на меті здійснення наступних завдань:

– ознайомити педагогів та батьків з основними принципами, умовами проведення роботи по формуванню адекватної самооцінки;

– розширити діапазон знань дорослих (батьків та педагогів дошкільних навчальних закладів) про самооцінку, її структуру: види (загальна і часткова), рівні (високий, середній, низький), якісну змістовну характеристику (адекватна і неадекватна: завищена, занижена); виявити сутність і роль самооцінки як динамічного утворення та особливості її формування у старших дошкільників;

– сформувати у дітей позитивне емоційне ставлення до участі в груповій роботі для забезпечення мотиваційної включеності старших дошкільників у процес подолання невпевненості в собі.

Під час основного етапу вирішувалися такі завдання:

– сприяти розвитку інтересу дітей до самопізнання через створення умов для саморозкриття і творчого самовираження, подоланню заблокованості зовнішньої і внутрішньої комунікації особистості, активізації механізмів внутрішнього діалогу, Я-висловлювань;

– активізувати процеси усвідомлення та прийняття дошкільниками власної цінності, забезпечити подолання надмірного самозвинувачення, невпевненості у собі на основі прийняття свого стану під час розв’язання мисленневих завдань та спілкування з дорослими й однолітками;

– розвивати вміння адекватного самооцінювання за допомогою розв’язання мисленневих завдань та розвитку пізнавальної активності у взаємодії з дорослими та однолітками;

– формувати навички аналізу дошкільниками результатів власної мисленнєвої діяльності; уміння виражати власні емоційні переживання, пов’язані з процесом розв’язання мисленневих завдань; правильно співвідносити оцінку дорослого з власними результатами мисленнєвої діяльності.

На заключному етапі здійснювалися наступні завдання:

– сприяти розвитку узагальнення старшими дошкільниками досвіду групових занять, їх батьками та педагогами – узагальнення інформації, отриманої під час батьківських зборів та педагогічних семінарів;

– забезпечити за допомогою дорослих реінтеграцію особливостей самооцінки дошкільників на основі переосмислення та узагальнення ними отриманого особистісного досвіду;

– розвивати навички аналізу дітьми формування власної адекватної самооцінки та рівня домагань, специфіки подолання прояву заниженої самооцінки та рівня домагань, розвитку пізнавальної активності, мисленневих операцій під час експериментальної роботи.

Для досягнення поставлених завдань на кожному етапі нами використовувалися різні форми роботи.

На підготовчому етапі проводилися батьківські збори та педагогічний семінар, два групових заняття зі старшими дошкільниками, під час яких діти ознайомлювалися зі специфікою самопредставлення, виявляли позитивне емоційне ставлення до участі в груповій роботі, довірливе ставлення один до одного і до дорослого.

Основний етап формування адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку включав наступні види роботи: 23

групових заняття з елементами тренінгових вправ (раз на тиждень по 25-30 хвилин); завдання для самостійного виконання учасників експериментальної групи та їх батьків; батьківські збори та педагогічні семінари.

При створенні та апробації системної програми ми дотримувалися структурно-тематичного підходу, згідно з яким групові заняття з елементами тренінгових вправ, спрямовані на формування адекватної самооцінки, об'єднувалися у чотири блоки: розвиток самооцінки, ціннісного ставлення до себе, позитивного образу «Я»; мисленнєвих операцій та пізнавальної активності; мотивації та домагань; сфери емоцій та почуттів.

Поставлені завдання даного етапу вирішувалися під час групових занять з елементами тренінгових вправ, спрямованих на формування адекватної самооцінки, основне призначення яких полягає у стимулюванні активності старших дошкільників щодо осмислення власного «Я» в процесі бесід, ігор, самопредставлень, пізнавальної активності у ході розв'язання мисленнєвих завдань з метою активізації процесу формування адекватної самооцінки. Для забезпечення максимальної ефективності формування адекватної самооцінки цю форму роботи варто будувати з урахуванням елементарних принципів функціонування групи: активності, зворотного зв'язку, довіри, адекватного саморозкриття, суб'єктивації висловлювань.

Під час групової роботи доцільно здійснювати психологічну підтримку, збагачувати особистісний досвід старших дошкільників на основі побудови конструктивних взаємовідносин між учасниками групової роботи.

Індивідуальні заняття із старшими дошкільниками доцільно проводити з урахуванням їх індивідуальних та вікових особливостей, рівня самооцінки та домагань, рівня розвитку мисленнєвих операцій та пізнавальної активності.

Структура групових занять включала три фази: 1) вступну (3-5 хвилин), 2) основну (20-25 хвилин), 3) підсумкову (3-5 хвилин).

Вступна фаза занять була присвячена підготовці старших дошкільників до основної роботи із зазначеною проблемою за допомогою різноманітних психологічних засобів. Завдяки виконанню ритуалів початку занять, що включали психогімнастичні вправи, вправи-етюди, пластичні етюди, досягалося подолання емоційної напруги, тривожності, активізація уваги на темі заняття, створення позитивної мотивації до участі в роботі групи. Під час ознайомлення з інформацією про уміння бачи-

ти себе дошкільники засвоювали теоретичні знання, необхідні для практичного опрацювання тематики заняття, наприклад, з'ясовували сутність понять «оцінка себе», «правильна самооцінка», «неправильна самооцінка», «мої прагнення» [7, с. 14-15, с. 65-67]. Застосування техніки висловлювання по колу (похвала, позитивна якість, комплімент сусіду ліворуч) сприяло виявленню та закріпленню внутрішньої мотивації особистості до участі в груповій роботі.

Робоча фаза групових занять була присвячена опрацюванню означеної проблеми за допомогою використання наступних методів, прийомів та технік: етична бесіда, гра-перевтілення, гра-інсценування, метафоризація, порівняння, психологічний коментар дорослого, активне слухання, техніка приєднання, проєктивне малювання, Я-висловлювання, релаксаційна пауза, фізкультхвилинка, обговорення та аналіз ситуацій, консультація для педагогів та батьків старших дошкільників.

Враховуючи сутність адекватної самооцінки як ядра самосвідомості та особистості, функціонування якого вимагає зусиль самого індивіда, в системну програму нами включені прийоми, спрямовані на подолання неадекватної (заниженої) самооцінки, профілактики пасивності та безпорадності старших дошкільників, залежності їх від вказівок та дій дорослих. Увага учасників групи спрямовується на приглушений, невпевнений голос однолітків, нерівномірне дихання, відмову від висловлювань з метою з'ясування причин прояву даних симптомів для подолання зовнішньої та внутрішньої заблокованості, підтримки оптимального фізіологічного стану на основі використання технік арт-терапії (малювання автопортрета, власних переживань, почуттів, емоцій), психогімнастичних вправ, релаксаційних пауз.

Підсумкова фаза занять спрямована на узагальнення знань, переживань дітей, усвідомлення ними динаміки власного «Я», самооцінки, завершення певного виду діяльності на занятті і переключення на діяльність у повсякденному житті. Для досягнення поставлених завдань доцільно використовувати ритуали закінчення занять з елементами релаксації, обміну груповим враженням, із застосуванням техніки висловлювання по колу (компліменти, визначення кращого на занятті).

Під час заключного етапу експериментальної роботи відбувалося узагальнення старшими дошкільниками особистісного досвіду, отриманого в процесі групових занять, осмислення змін у формуванні адекватної самооцінки. Дана робота здійснювалася в процесі проведення тренінгових вправ та ігор [7, с. 27-34].

З метою забезпечення цілісності навчально-розвивальної роботи нами були проведені педагогічні семінари та батьківські збори, розроблено систему вправ для виконання в домашніх умовах разом з батьками за допомогою спеціально розроблених сторінок для тренувань «Підвищуємо самооцінку» [7, с. 83-92].

Отже, ефективним шляхом оптимізації процесу формування адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку є дотримання системності роботи, що охоплює наступні напрями навчально-розвивальної діяльності: 1) співпраця з батьками з підвищення рівня їх психолого-методичної культури; 2) консультативно-методологічна допомога педагогічним працівникам дошкільних навчальних закладів; 3) впровадження та перевірка ефективності психолого-педагогічного комплексу формування адекватної самооцінки старших дошкільників.

**Висновки.** Поєднання різних форм роботи зі старшими дошкільниками (розвиваючі заняття, групові та індивідуальні заняття з елементами тренінгу), з педагогами, методистами, психологами дошкільних навчальних закладів (методичні семінари, практичні семінари з елементами тренінгу, практичний матеріал – конспекти занять для використання у навчально-виховному процесі; відвідування педагогами групових занять); з батьками досліджуваних (батьківські збори; система вправ для опрацювання з дітьми під керівництвом їх батьків; відвідування батьками групових занять) виступає оптимальним шляхом процесу формування адекватної самооцінки та розвитку мислення, пізнавальної активності й стійких позитивних емоційних станів як її психологічних умов.

#### Список використаних джерел

1. Ладивір С. Дарувати радість пізнання / С. Ладивір, Т. Кондратенко // Дошкіль. виховання. – 1990. – № 10. – С. 4-5.
2. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2003. – С. 34.
3. Олійник О. О. Концептуальне обґрунтування дослідження взаємовпливу самооцінки та мисленнєвої діяльності старших дошкільнят / О. О. Олійник // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. пр. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2008. – Т. 10, вип. 5. – С. 389-395.
4. Олійник О. О. Мисленнєва діяльність як умова формування адекватної самооцінки / О. О. Олійник // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць. – К.: Інститут



- психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, 2011. – Т. 13 – Част. 2. – С. 291-299.
5. Олійник О. О. Особливості психокорекційної роботи у формуванні самооцінки старших дошкільників / О. О. Олійник // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – К. : Гнозис, 2008. – Вип. 1. – С. 347-352.
  6. Олійник О.О. Роль пізнавальної активності та мислення у формуванні самооцінки старших дошкільників / О.О. Олійник // Наук.-практ. журн. Півден. наук. центру АПН України «Наука і освіта». – Одеса, 2009. – Спецвип. № 8 – С. 217–219.
  7. Олійник О. О. Самооцінка та інтелектуальна сфера дошкільників. Навчально-розвивальний комплекс / О. О. Олійник. – К. : Поліграф-Центр, 2007. – 94 с.
  8. Олійник О. О. Сімейне профконсультування як новий вид діяльності сучасного вчителя / О. О. Олійник // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2011. – Вип. 1 – С. 70-73.

In the article the program of senior child's under school age adequate self-appraisal forming was theoretically proved and experimentally verified. The combination of different forms of work with parents of those who are under study is determined to be an optimal way of forming the adequate self-appraisal and the development of mentality, cognitive activity and stable positive emotional states like its psychological conditions. Completing the tasks of system program is shown to promote positive changes while forming adequate self-appraisal, the development of cognitive activity, mentality actions, positive emotions. The effectiveness of system program including in educational process in order to provide a personality development of senior children under school age is proved. This program was recommended to implementation in the system of preschool education.

**Keywords:** adequate self-appraisal, systematic program, senior child under school age, level of requirements, emotions, interests.

*Отримано: 23.01.2013 р.*

## TO THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONALISM AND PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF THE FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

Стаття розглядає актуальну проблему формування професіоналізму і психологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. Досліджено, що в умовах сучасної вищої освіти необхідним є формування фахівця нового типу, який гармонійно поєднує ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень культури і відповідальності. Встановлено, що формування особистості майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається дослідниками як тривалий і поетапний процес, який забезпечується поєднанням педагогічно-психологічного курсу з використанням активних форм навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участю студентів у громадській роботі, що має велике значення для вирішення проблеми формування професіоналізму і становлення особистості майбутніх фахівців соціономічних професій.

**Ключові слова:** професіоналізм, психологічна підготовка, майбутні фахівці соціономічних професій, професійна підготовка, формування особистості, навчання, розвиток, здібності, навички.

Стаття раскрывает актуальную проблему формирования профессионализма и психологической подготовки будущих специалистов социномических профессий. Исследовано, что в условиях современного высшего образования необходимо формирование специалиста нового типа, который гармонически объединяет инициативность и самостоятельность, профессионализм и творчество, развитые общечеловеческие ценности, высокий уровень культуры и ответственности. Установлено, что формирование личности будущих специалистов социномических профессий рассматривается исследователями как длительный и поэтапный процесс, который обеспечивается объединением психолого-педагогического курса с использованием активных форм обучения, привлечением студентов к научно-исследовательской работе, участием студентов в общественной работе, что имеет огромное значение для решения проблемы формирования профессионализма и становления личности будущих специалистов социномических профессий.

**Ключевые слова:** профессионализм, психологическая подготовка, будущие специалисты социномических профессий, профессиональная

подготовка, формирование личности, обучение, развитие, способности, навыки.

**Problem posing.** Nowadays the humanization of all spheres of life involves the disclosure of creative possibilities of an individual and creation of conditions for its harmonious development, the formation of social activity, responsibility and professionalism. Today's extremely difficult social conditions are characterized by a particular acuteness, stereotypes associated with the motivation of activity and individuality of a future specialist, learning and education processes in general are constantly broken. Research of an urgent issue training of future specialists of socio-economic professions in our country is one of the most important in educational and psychological sciences. There is no need to convince someone in great influence of socio-cultural changes on a quality of man's life.

According to Polish researchers, particularly significant is the phenomenon observed in Poland (and other countries as well), mainly at the turn of XX to XXI centuries, which is the result of system transformation after 1989, known as «postmodernism» or «late modernism era», which is characterized by excellent living conditions and an inability to adapt to the complex, dynamic and opaque reality dictated by the free market.

The main indicator, according to M. Palyukh, B.Zemba, is a crisis of labor market and the feeling of insecurity which affect almost every sphere of human life regardless of the abundance, origin and social position of the person. Another new element of a postmodern reality perception - mainly through social sciences - is a pluralism the starting point of which is the multiplicity of proposals (rights, judgments, decisions, etc.), none of which is more important, or the more so, dominating over another. However, in our opinion, in postmodernism the great threat for regime, peace, order and social security can be a significant impact relativism of moral norms, which appears to undermine the fundamental truths and values, and thus the rejection of traditions, which results into enhance and stipulates for social pathology.

Social values, such as: diligence, honesty, reliability, loyalty - are perceived by some people as naivety, a lack of contact with reality, because even in films for children, popular cartoons for kids they present fairy tale characters who, get more wealth by their cunning, deceit, duplicity. Therefore, there is a danger that avoiding moral education of the youngest generations and not creating relevant examples to be taken from the elders, thus we lay the way for the development of social disfunctions, pathological phenomena that

are at odds with the moral aspects of social life and the emergence of deviant behavior of not only some individuals, but even entire groups of various societies, especially minorities. [3, с.18-19].

«Professionalism of the future specialists of socioeconomic professions» concentrates in itself the presence of not only a required high level of knowledge in various fields of sciences, but also the mastery of a set of professional knowledge and skills as an expert: formation of permanent interest to the individual (student, client, patient, etc..) and his outlook, professional tact and professional responsibility. Exactly these features must be formed in the minds of future specialist since student days, so the problem of forming professionalism of future specialists at universities is actual for today's researchers, who believe that professional responsibility – is an integral quality of the individual: awareness of the social significance of their activity [1]; clear knowledge of their professional functions; strictness combined with complacency; possessing abilities and practical skills of professional activity; initiative, independence, creative approach to business; profession flair.

**The purpose of the article** is to analyze the meaning of psychological training of future specialists of socioeconomic professions for the formation of their professionalism.

**Analysis of scientific research.** The theoretical basis of our study is in the works on philosophical and psychological aspects of personality development (M.Berdyayev, V.Vernadsky, I.Kant, A.Maslow, K.Rogers, G.Skovoroda, V.Frankle, K.Young etc.); the theory of individuality and activity: principle of systematic study of individuality and activity (K.Abulkhanova-Slavska, B.Ananyev, P.Anokhin, O.Brushlinsky, B.Lomov etc.); concept of activity-mediated personal development (O.Leontyev, S.Maksimenko, A.Petrovsky etc.); thesis of the basic nature and development of an individual as a subject of his own life activity (K.Abulkhanova-Slavska, V.Brushlynsky, V.Molyako, V.Romenets, T.Tytarenko, T.Yatsenko etc.); activity theory, learning and development of a personality (B.Ananyev, O.Leontyev, A.Petrovskyi, S.Lutsenko etc.); concepts of education development and the organization of educational process in higher education institutions (HEI). (A.Aleksyuk, V.Andrushenko, S.Arkhangel'sky, Y.Barbina, B.Bespalko, S.Goncharenko, I.Zyazyun, M.Yevtukh, V.Kremin, V.Lofova, V.Lutai, I.Tykhonov, G.Trotzko etc.); thesis of the humanization of professional education (G.Ball, I.Bekh, O.Bodalyov, S.Bondarevska, S.Goncharenko, V.Grynkova, M.Yevtukh, I.Zyazyun, V.Kudin, V.Lutai, V.Onyshuck, A.Sushchenko,

T.Sushchenko, N.Talyzina, G. Shchukina etc.); works, in which the thesis of a personal-oriented reproach and pedagogical support of an individual self-development in the educational process is represented (S.Amonashvili, G.Ball, I.Bekh, S.Bondarevska, M.Bityanova, O.Verbytskyi, N.Kolomyynskyi, N.Klyuyeva, O.Leontyev, V.Lutai, O.Pekhota, K.Rogers, O.Savchenko, T.Chyrkova I.Yakymanska etc.); achmeological approach (O.Anisimov, O.Bodalyaov, A.Derkach, V.Zazykin, N.Kuzmina, A.Markova, A.Sytnikov, V.Shadrikov etc.); scientific understanding of a personality of a professional and patterns of its formation (V.Bodrov, K.Gurevych, B.Lomov, A.Markova, V.Shadrikov etc.). According to our analysis of psychological and pedagogical literature and scientists' research, professional training of future specialists of socionomic professions remains mainly formal even today.

Formation of professionalism of future specialists is accomplished spontaneously and determined with a set of random factors rather than purposeful psychological and pedagogical work with future professionals in this field. Research and analysis of values has a great practical importance for diagnosing in this area, and is an important part of every teacher, psychologist, sociologist and social worker's work. The value system of an individual changes his attitude to various individual and social problems. It is the direction and strength of life choices in all existing planes and dimensions of human activity. Values influence the standards and opinions of people, who in their turn determine their behavior. The structure of values influences also the attitude to the surrounding reality. Values is not the only factor which determines the human behavior, and only one of the great number. Behavior that is performed according to an individual values, can be changed through the influence of the situation. In this area an important key issue is the claim that knowledge of the structure of value preferences may, to some extent, enable the prediction of behavior of an individual and society [10, p.119].

**The main material.** The present time requires an introduction of modern technologies, so to fulfill the new tasks the modern specialist of a socionomic field should have a high level of training and competence and professionalism. Researchers O.Y.Klymov, A.K.Markina, L.M.Mitina, Y.P.Povarenkov, M.S.Pryaznikov and others., in their works studied only the formation and evaluation of professional-essential qualities of a specialist. There is no distinct differentiation between professionalism and professional competence.

S.O.Druzhylov by professionalism means «special virtue of people to systematically, effectively and safely perform complex operations in the most diverse conditions. In the concept «professionalism» such degree of a person to master psychological structure of professional activity is displayed, which meets the current standards and objective requirements of society. And to get «that professionalism one should have necessary appropriate skills, desire and character, willingness to constantly learn and improve those skills. The concept of professionalism is not limited to the characteristics of high skilled labor: this is a particular person's outlook».

Extremely long is the process of forming the future specialists of socio-economic professions, and professional responsibility as a social and educational category. Researchers from Poland M.Palyukh, A.Horbovskiy, K.Shmyd believe that an important task of modern education is to ensure readiness to accept (respect) cultural, ethnic, religious, philosophical and traditional differences in human behavior. Confronting different types of hazards through preventive and prophylactic activities. Restriction of xenophobia, stereotypes and various manifestations of ideological fundamentalism and religion. Formation of the reasonable, critical and intelligent identification with the problematics of evolution and cultural foundations of social life, reduction of cognitive and emotional distance to their own experience and perception of the value system of other nations [9].

The lack of clear guidelines on conducting studies in professional disciplines and organization of practical activity to improve the quality of forming professional liability of a future specialist pose difficulties, leading to reducing of efficiency of pedagogical influence. It is important to use such methods and training tools which ensure full participation of the student in the process of training in the conditions of educational cooperation; develop student's own views on the issues raised and the search for their solutions, formation of independence and originality of thinking. It is appropriate to use gaming techniques training, psychological training, group activities in microgroups, practical work at school and other methods and forms of teaching that enable their members to acquire skills training cooperation, disclose individual abilities of each individual, creatively prepare themselves for future careers in humanistic and personal approach to learning.

From our studies, we see that restricting the abilities of mental activity of students in a lecture leads to poor quality of learning,

reduced activity levels of mental students' focusing; lectures provide reliable material learning only at introductory and reproductive level that is the perception of information about a studied object [5, p.105]. Workshop is a synthesis of scientific literature processed by students, the formation of ability to critically evaluate theoretical sources and helps in solving the complex issues that arise in the process of mastering a topic, in the knowledge of topic logic, its connection to other concepts and academic disciplines and themes , but given the current practice of teaching in higher education, the main task of seminars primarily serves simply knowledge test rather than the development of independence, originality of thought, the ability to find and defend their own point of view. Ignoring the usage of active forms and methods in educational process is not conducive to the formation and consolidation of professional responsibility of future graduates, and therefore necessary in the learning process is the use of active learning methods and teaching situations, tasks aimed at intensifying vocational training, integration of theoretical knowledge and practical skills in it, providing conditions for the realization of creative abilities, individuality development of future specialists, including students at individual and collective forms of scientific and educational activity with the gradual complication of its contents and simulation of real activity of a specialist, which is a mandatory pledge of forming the professional liability of future specialist. To prospective graduate student was able to learn the latest educational technologies that are based on dialogical approach, one must significantly change the organization of the educational process at the university.

In her research T.Titova proposes to expand the arsenal of organizational forms of conducting classes, in which dialogical method becomes dominant, therefore, debates, interviews, introspection, «brainstorming», modeling, designing, protecting creative projects, problems and situational tasks didactic theater training to find alternative decisions and others will gain power [8, p.146]. In his works T.Tkachuk notes that the interest in their chosen profession while studying at the university often fades, and therefore, even internally motivated choice of future profession does not always guarantee success of professional self-determination. Student must test his capabilities within professional activity or conditions that are as close to real professional situations, not forming a positive attitude about himself as a subject of a chosen professional activity. Only those students, who have mastered the skills of a professional activity during studying, have interest and



confidence in choosing a future profession. Students can acquire such skills through participation in various social public student organizations, work in summer camps of labor and recreation, etc., having the opportunity to test the expediency, validity, depth and effectiveness of their own career choices. To know the man, one must get to know about the system and structure of values, which are among the key regulators of the functioning of the individual. However, the importance of their influence on behavior is not perpetuated. It is known that the structure of values is most clearly shown when making important life decisions [6, p.16].

Quite often in modern universities one can observe the process of the removal of the students from involving in these activities: one can rarely find a student who would be a member of a group, or take part in some social public events, charity, volunteer or educational activities, then the parochialism of a future specialist is an indication of his lack of orientation to the professional activity. Versatility of interests promotes a development of creative attitude, creating the conditions for the formation of social position and, consequently, a high level of professional skills of the future specialist.

In our opinion, one of the main area of forming a professional interest of the future specialists of socio-economic professions should be a returning of the traditions to involve students to socially active civic, charitable and volunteer work. Faculty members must do everything to ensure that the former professional self-determination and professional interest of the students never faded and changed only in the positive direction.

A lot of attention is paid by the Ukrainian scientists and teachers to the problem of formation of professionalism of future specialist of socio-economic professions in the conditions of pedagogical process, who pay attention to the need of using methods and tools of learning during the learning process that will ensure full participation of the student in the process of his professional training in terms of cooperation, the student forms his own opinions on the problems posed and finding their solutions on the basis of learned scientific content, the formation of independence and originality of thinking. The organization of an educational work should include variability of training content, some definite degree of its choice by the student, involving students in social work. Only based on these principles a teaching process at the university will be able to fix a professional responsibility in the minds of a future graduate, sustained professional interest and ongoing commitment to their own professional improvement.

For future specialists of socio-economic professions the special values are such qualities as self-awareness, independence, courage, determination, hard work, perseverance, interest, curiosity, intuition, enthusiasm, flexibility, etc., and such skills as the ability to analyze, synthesize, make analogies and comparisons, ability to build and express opinions safely, to express the same idea in different language forms (language variation), deliver their thoughts to the understanding of others, to distinguish important features in the information, processes and phenomena, generalize and differentiate objects and phenomena, actions and processes, actions and attitudes, to draw conclusions and to choose the best. According to researchers, it is necessary to turn the entire education system into the formation of reproductive to productive thinking, which is based on knowledge of ways of thinking ability and skills to really use them [3, p.94-103]. The tasks of forming a creative personality of a future specialist determine certain characteristics of involving students to student participation not only in scientific research but also in the implementation of the obtained results in the production. [3, p.97]. Such researchers as N.Komarenko, L.Talanova, O.Tsokor [8, p.18-19] emphasize on danger of preservation in the educational process at universities orientations to the finiteness of education, who point out that stereotypes of pedagogical consciousness are expressed in a narrow focus on professionalism, and this leads to the graduation of specialists with limited cultural outlook and primitive social thinking, which is especially dangerous when it comes to teaching education, close connection of scientific-research work of the students with the practice of future work, as it is in the process of practice all favorable conditions for real scientific and educational research and implementation of the results obtained directly in the educational process are created.

Taking into consideration the specificity of future activity of graduates, it seems promising to researchers, that the professional and pedagogical orientation should be placed on the basis of the concept of scientific and research work of the students (SRWS) at the university. Referring to the analysis of the organization of SRWS, we see that today there is no clear system in organizing a creative training of future specialists at most universities because of the overloading of teaching staff with training sessions, lack of skills of research work of the students, lack of the necessary scientific literature in this course. As a result, the vast majority of graduates do not aim at an independent scientific research activity nowadays. Professional research skills that are used inconsistently

and irregularly have not been formed in full volume. To solve these problems scientists V.Galuzynskyi, M.Yevtukh offer to form a theoretical basis of an organization concept of SRWS which includes such main components:

- desire to teach everything and forever, knowledge assimilation, overloading of curriculum with specific materials, dogmatism and formalism of thinking;
- usage of a teacher's personality only as means of transmitting and relay of knowledge, even though in the conditions of media development and personal computers. The role of the teacher as an information source slowly moves to the media, but he is still in charge of educational functions, to the performance of which he is the least prepared these days;
- negative attitude to creativity, which can be seen in uniformity of the university, curricula, textbooks.

In her works the researcher O.Turinina believes that the solving of the task of uncovering of future specialist's creative possibilities is possible if a radical reformation of teacher's training is done, the essence of which lies in expanding aspect of creative activity, and the condition of effective formation of creative possibilities is the development and use in teaching some new educational technologies aimed at personality development of future specialist, his figurative spatial thinking and imagination, to ensure the optimal performance for the implementation of individual interests, capabilities and abilities of students [6, p.157-159]. In modern technologies the fact of having too many subjects should be avoided, when students are forced to study 10-12 disciplines simultaneously throughout the semester. According to the researcher, an important condition for the formation of the creative personality is the combination of psychological and pedagogical knowledge, psychological and pedagogical practice, the use of such techniques and methods as role-plays, discussions, solving problem situations in classroom.

According to the researcher N.Shapovalova, problematic learning involves active acquisition of knowledge and skills, their creative use and development of cognitive and mental abilities, during which students' thinking and memory, their ingenuity and search abilities develop [6, p.190]. In her works, the researcher stresses that the problem teaching of students helps overcome the contradictions between information growth and limited period of teaching, it contributes to the increase of quality of training of specialists as creative individuals and its implementation should be reasonable to combine with information-explanatory method, where

both will develop reproductive and creative thinking, in which a new approach, new idea, new strategy are produced, the problem is solved not in an ordinary way, but in a new one, and new unexpected results are obtained. Only in this case one is able to get a high effectiveness of a teaching process [6, p.190-191]. In our opinion, to change the existing situation of training a creative individuality of future specialist to the better, the teaching process should be intensified; its appeal and effectiveness should be strengthened not only concerning a particular purpose, but to all the everyday forms and methods of studying. Teaching students these mostly innovative and challenging skills and abilities requires a definite revision of the system of professional training that must concern all aspects of educational process.

Nowadays the researchers L.Volynska, Y.Burlaka, L.Zaharova, A.Markova, V.Semychenko, O.Skrypchenko, O.Tarnovska, O.Leonenko indicate the underutilization of the potential of psycho-pedagogical subjects cycle in forming the professional orientation of a future specialist; S.Yaremchyk emphasizes on the theoretical aspects of the research of the problem with professional psychological orientation. Taking this into consideration, it is necessary to search and ground the ways, factors and conditions that would ensure more effective influence of psychology on the training of future specialist, intensify his strong interest to psychological knowledge and skills to acquire it on his own and apply it to perform professional tasks.

In her research V.Filippova emphasizes the need for such aspects of teaching psychology at university:

- inclusion of the psychological preparation of future specialist in an integral psycho-pedagogical complex;
- psychology at university is a structural unity of theoretical, methodological and practical blocks;
- self-knowledge of own «I» of a university student with an understanding of self-esteem [6, p.166-168].

The approach to forming a future specialist through special abilities, personal qualities, individual psychological characteristics is becoming increasingly important today. In her works the researcher L.Tolstoluzhska focuses on the study of the motives of activity and mechanisms of their interaction as determinants of psychological and professional conduct of a future specialist and therefore the underlying motivation must be exposed, learned, turned into a realized plan and adjusted since the student time [6, p.154-157]. An important element in

the problem of the formation of psychological and professional orientation of a professional's individuality is the formation of his system of values that was considered from the viewpoint of teaching future specialists the priority values by the researchers R.Skulsky, N.Maksymchuk, Z.Ryabykina.

In works of modern Ukrainian scientists they more often focus on the problem of psychological training of future specialists as a necessary component of their professional formation. Modern tasks of reforming education in Ukraine and training of the specialists require such personality structures of students in the process of professional training as the ones that are characterized by dominating professional motives which are realized by a personality and determine stable, active-effective, positive attitude of the individual to mastering the psychological knowledge, skills, abilities to assertive-pedagogical communication style in a subject-subject intercommunication. It ensures efficiency of solving pedagogical, educational and developmental problems in future careers, and conclusion is made about the need to find and ground the ways, factors and conditions that would ensure a more effective influence of psychology on professional training of a future specialist, intensify his strong interest in psychological knowledge and abilities to get it on his own and apply it while performing professional tasks [2, p.749].

**Conclusions.** In the conditions of the modern higher education it is necessary to form a specialist of a new type, which would harmoniously combine initiative and independence, professionalism and creativity, well-developed human values, high level of culture and responsibility. Yet we often hear complaints about the fact that today's professionals have a lack of initiative and independence, professionalism and creativity.

Among the disadvantages of an educational process organization at university, which are the reason why their graduates don't have such qualities as professional responsibility, great interest to a professional activity, appropriate professional outlook, tact, creative individuality, initiative, aspiration for professional self-perfection, for creative quest, there is a stereotypical teaching which is an obstacle to an introduction of modern technologies and nontraditional ways of teaching to an educational process, rather weak level of use of the problematic tasks, scientific and research work of a student, that contributes to the formation of a creative thinking and professional liability of a future professional; rationale for the influence of psychology on training of a future specialist and

under-utilization of its potential in implementation of this task. This in its turn gives rise in scientific and teaching environment to the need to find and ground ways, factors and conditions, which would allow a more effective impact of psychology on training of future specialists of socio-economic professions, intensify their strong interest in psychological knowledge and abilities to get it on their own and apply it while solving the professional tasks, that is to form their professional and psychological orientation.

So, the formation of an individuality of future professionals of socio-economic professions is regarded by researchers as a long and gradual process, which is possible thanks to a combination of pedagogical and psychological courses with the usage of active forms of learning, involving students in scientific-research work, the participation of students in a social work. Providing the learning process with these components is a significant step towards overcoming the problem of the formation of future specialists of socio-economic professions.

#### **References**

1. Maksymenko S.D. Genesis of personality realization: scient. monogr. / S.D.Maksymenko. – K.:KMM, 2006.– 255 c.
2. Onufriyeva L.A. The problem of psychological preparation of future teachers / L.A.Onufriyeva. – Problems of modern psychology: Collected articles of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S.Kostyuk Psychology Institute NAPS of Ukraine / Ed. by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriyeva. – Is. 12. –Kamyanets-Podilskyi: Aksioma, 2011. – P.739-750.
3. Palyukh M., Zyemba Beata A.Man in dangerous situation. Multidimensional aspects of social pathologies. – Kamyanets-Podilskyi: Aksioma, 2012. – P.18-19.
4. Palyukh M. Social Pedagogics. Man in the system of social and educational activity. Chosen questions / M.Palyukh, L.Khominska. – Kamyanets-Podilskyi: 2012. – P.16.
5. Psychology. Collected articles. Issue 2 (5). – K.: NPU, 1999. – 280 c.
6. Psycho-pedagogical problems of training teaching staff in conditions of society transformation: Materials of the International scientific-theoretical conference of M.P.Dragomanov NPU on October, 18-19 , 2000 / Concl. P.V. Dmytrenko, O.L. Makarenko. – K.: M.P.Dragomanov NPU , 2000. – P.3. – 244 p.

7. Slastyonin V.A. Professional activity and personality of a teacher/ V.A.Slastyonin // Teaching education and science. – 2000. – №1. – P.37-38.
8. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice: Collected articles / Ed. col.: N.V.Guziy (acc. ed.) etc. – K.: UNPU, 1997. – 319 с.
9. Paluch M., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice, Kraków 1999.
10. Paluch M., Pedagogiczne i psychologiczno-społeczne aspekty integracji Polski z Unią Europejską. Analiza wartości i postaw. Sanok 2007. – C.119.

The article runs about an actual problem of forming professionalism and psychological training of future specialists of socio-economic professions. It has been researched that in the conditions of the modern higher education it is necessary to form a specialist of new type, which would harmoniously combine initiative and independence, professionalism and creativity, well-developed human values, high level of culture and responsibility. It has been denoted that among the disadvantages of an educational process organization at university, which are the reason why their graduates don't have such qualities as professional responsibility, lasting interest to a professional activity, appropriate professional outlook, tact, creative individuality, initiative, aspiration for professional self-perfection, for creative quest, there is a stereotypical teaching, which is an obstacle to an introduction of modern technologies and nontraditional ways of teaching to an educational process, rather weak level of use of the problematic tasks, scientific-research work of a student, that contributes to the formation of a creative thinking and professional liability of a future professional; rationale for the influence of psychology on the training of a future specialist and under-utilization of its potential in implementation of this task. It has been determined that the formation of an individuality of future professionals of socio-economic professions is regarded by researchers as a long and gradual process, which provides a combination of pedagogical and psychological courses using active forms of learning, involving students in scientific-research work, the participation of students in a social work, which is of great importance for solving a problem of forming professionalism and formation of individuality of future professionals of socio-economic professions,

**Keywords:** professionalism, psychological training, future specialists of socio-economic professions, professional training, individuality formation, teaching, development, abilities, skills.

*Отримано: 11.01.2013 р.*



## **Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень**

На основі дослідження інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень встановлено, що рівень розумового розвитку дітей із спектром аутизму відповідає на щабель нижчій, ніж біологічний вік, віковій категорії дітей. Обґрунтовано використання рівня розумового розвитку дітей як критерію вікових меж освіти дітей із спектром аутистичних порушень у дошкільних навчальних закладах та загальноосвітній школі.

Встановлено, що розвиток дітей зі спектром аутистичних порушень істотно відрізняється від нормального, однак, має спільні риси, зокрема криза 3 років, пов'язана з формуванням правої півкулі та інтенсифікацією міжпівкульної взаємодії у здорових дітей, охоплює у дітей з аутизмом період від 3 до 5 років, що проявляється у значній затримці розвитку таких параметрів, як адаптація до змін, слухова реакція, запам'ятовування, акустичний гнозис та впізнання предметів, що зумовлено фізіологічними порушеннями у задній півкулі головного мозку, які відповідають за спотворення цілісного сприйняття предметів у дітей із спектром аутистичних порушень.

**Ключові слова:** діти, спектр аутистичних порушень, рівень розумового розвитку.

На основании исследования интеллектуального развития детей со спектром аутистических нарушений установлено, что уровень умственного развития детей со спектром аутизма отвечает на ступень ниже, чем биологический возраст, возрастной категории детей. Обосновано использование уровня умственного развития детей как критерия возрастных рамок образования детей со спектром аутистических нарушений в дошкольных учебных заведениях и общеобразовательной школе.

Установлено, что развитие детей со спектром аутистических нарушений существенно отличается от нормального, однако, имеет общие черты, в частности, кризис 3 лет, связанный с формированием правого полушария и интенсификацией межполушарного взаимодействия у здоровых детей, охватывает у детей с аутизмом период от 3 до 5 лет, что проявляется в значительной задержке развития таких параметров, как адаптация к изменениям, слуховая реакция, запоминание, акустический гнозис и узнавание предметов, что обусловлено физиологическими нарушениями в заднем полушарии головного мозга, которые отвечают за искажения целостного восприятия предметов у детей со спектром аутистических нарушений.

**Ключевые слова:** дети, спектр аутистических нарушений, уровень умственного развития.

**Вступ.** Аутизм у дітей являє собою таку форму патології, яка характеризується більше чи менше вираженими порушеннями комунікації та соціальної поведінки. Важливе значення для розуміння проблеми аутизму мають положення, розроблені Л. Каннером, Г. Аспергером, Т. Пітерсом, К. С. Лебединською, О. Н. Нікольською, Д. І Шульженко, Н. В. Базимою, Т. В.Скрипник та ін. [2-5]. Робота з аутичною дитиною повинна бути спрямована на подолання негативізму і встановлення контакту з іншими дітьми, подолання сенсорного та емоційного дискомфорту, тривоги, занепокоєння, страхів, а також негативних афектних форм поведінки (потягів, агресії). Також при такій роботі необхідно приділяти значну увагу когнітивній сфері, розвивати її, що допоможе дитині в майбутньому адаптуватися до життя в суспільстві та більш повноцінно функціонувати.

Останні дослідження вказують на взаємозв'язок порушень когнітивної сфери дітей із спектром аутистичних порушень з фізіологічними порушеннями головного мозку. Так автор [1] на основі нейропсихологічного дослідження дітей робить висновок, що у них спостерігається недорозвиток задньої півкулі головного мозку. Автор [6] на основі досліджень дітей методом магнітного ядерного резонансу встановила відмінну структуру сірого тіла у мозку дітей із спектром аутистичних порушень, порівняно зі здоровими дітьми. Однак, на сьогодні в літературі бракує систематичного аналізу основних порушень когнітивної сфери дітей з аутизмом, зокрема динаміки їх розвитку.

Метою роботи є дослідження особливостей формування інтелекту дітей із спектром аутистичних порушень, зокрема аналіз динаміки формування параметрів інтелекту та встановлення їх взаємозв'язку з особливостями фізіологічних порушень дитини.

**Результати експерименту та їх обговорення.** Дослідження проводилося з дітьми шкільного віку першої в Україні експериментальної школи, де офіційно приймають на навчання дітей з аутизмом. Для дослідження було вибрано 50 дітей з офіційно встановленими діагнозом «спектр аутистичних порушень».

У дослідженні були використані такі методики:

1) шкала Біне-Сімона для визначення рівня розумового розвитку.

2) метод нейропсихологічного дослідження за О.Р.Лурією для визначення рівня психофізичного розвитку.

3) метод CARS для визначення рівня аутизму.

Отримані результати оброблялися статистичними методами. Відповідно, був проведений порівняльний, факторний, дискримінантний та кореляційний аналізи для інтерпретації результатів та отримання об'єктивних висновків.

Провівши дослідження за методикою А.Біне – Т. Сімона з метою визначення рівня психічного розвитку досліджуваних нами дітей, ми отримали такі результати: у більшості дітей середні показники психічного розвитку були нижчими від біологічного віку в межах від 4 місяців до 12 років і 10 місяців. При цьому варто взяти до уваги, що особливістю дизонтогенезу при аутизмі є спотворений психічний розвиток (за класифікацією Лебединського) [14]. Це означає, що за деякими параметрами розвитку у дітей з аутизмом наявні як акселеративні зони розвитку, так і зони ретардації.

За рівнем розумового розвитку розділимо досліджену вибірку на 3 вікових категорії: 1) ранній дитячий вік – 2-3 р. – 45% вибірки; 2) дошкільники – 3-5 років – 30% вибірки; 3) молодші школярі – 6-8 років – 25% вибірки. Згідно біологічного віку в дослідженій вибірці було 40% дошкільнят, 30% дітей молодшого та 30% дітей середнього шкільного віку. Тобто, з похибкою 5% можна стверджувати, що рівень розумового розвитку дітей із спектром аутизму відповідає на щабель нижчий, ніж біологічний вік, віковій категорії дітей. Виявлений факт дозволяє обґрунтувати вікові рамки освіти дітей цієї категорії у дошкільних навчальних закладах та загальноосвітній школі. Як критерій вікових меж необхідно використовувати рівень розумового розвитку дітей.

Відповідно, доцільно формувати дошкільні групи з дітей віком від 3 до 10 років. Натомість навчання дітей у загальноосвітній школі в рамках експерименту можна продовжити до 19–20-го року життя. При цьому основним напрямком навчальної програми цих дітей повинно бути їх професійно-зорієнтоване навчання.

Результати проведеного лонгетюдного дослідження дітей (2008 -2012 рр.), які навчалися в рамках обласного, а згодом національного експерименту в спеціальній школі з мовними порушенням розвитку (м. Львів) показали, що в процесі навчання та застосування індивідуальних корекційних розвивкових програм відбулися зміни їх індивідуальних характеристик (визначених за методикою CARS) (табл.1)

Аналіз залежності зміни параметрів методики CARS залежно від психологічного віку дитини (таблиця 1), дозволив виділити такі 4 групи параметрів:

Таблиця 1

## Характеристика дітей із спектром аутизму (за результатами методики CARS) залежно від рівня їх розумового розвитку

Параметр \ Вікова група	2-3 р	3-5 р	6-8 р
Рівень аутизму	36	25	24
Взаємодія з людьми	2,7	2,1	1,6
Імітація	2,9	2,1	1,6
Емоційна реакція	2,1	2,1	2,1
Володіння тілом	2,1	1,4	1,5
Адаптація до змін	2,0	2,3	1,5
Зорова реакція	1,65	1,6	1,5
Слухова реакція	1,9	2,0	1,25
Смак, дотик	1,6	1,1	1,0
Тривожність	2,5	1,9	1,5
Вербальна комунікація	3,5	2,9	2,0
Невербальна комунікація	2,9	1,9	1,8
Рівень активності	2,1	1,8	1,75
Рівень інтелект. розвитку	3,1	2,3	2,1
Загальне враження	2,7	2,2	1,8

- параметри дітей, які пропорційно покращуються з підвищенням рівня розумового розвитку дитини. Це такі параметри: взаємодія з людьми, імітація, тривожність, рівень становлення інтелектуального розвитку, загальне враження;
- параметри дітей, що виявляють тенденцію до насичення їх абсолютної величини з ростом психологічного віку дитини. Це такі параметри як рівень активності, володіння тілом, невербальна комунікація, смак-дотик, а також загальний рівень аутизму;
- параметри, які мають нетипову поведінку в залежності від рівня інтелектуального розвитку дитини. Це такі параметри: адаптація до змін, слухова реакція. З підвищенням психологічного віку дитини ці параметри спочатку підвищуються, що свідчить про погіршення функціонування даних сфер дитини, а згодом різко знижуються, що відповідає різкому покращенню стану дитини.

Слабо змінні параметри. У процесі дослідження декілька параметрів, зокрема емоційна та зорова реакція, практично не змі-

нилися, або змінилися незначно з підвищенням психологічного віку дитини.

Параметри 1-ї групи зазнають пропорційних змін з підвищенням інтелектуального розвитку дитини і належать до параметрів, які найлегше змінювати у процесі навчання дитини в ДНЗ, чи в умовах загальноосвітньої школи. Так, зростання інтелектуального розвитку дитини супроводжується більшою схильністю дитини до суспільної взаємодії, зменшується питомих вміст сліпого наслідування. На зміну йому приходять усвідомлені, осмислені дії дитини, незалежні від зовнішніх реакцій у визнаних дитиною авторитетних осіб з її оточення. Істотно зменшується рівень тривожності, дитина стає більш врівноваженою і спокійною, здатною до сприйняття навчальної інформації та вказівок вчителя, чи вихователя. Покращується загальне сприйняття дитини її найближчим (рідними) та соціальним (вихователі, педагоги, однолітки) оточенням.

Параметри 2-ї групи, які проявляють тенденцію до насичення з ростом психологічного віку дитини, вказують на певні фізичні обмеження розв'язкової терапії дітей у процесі їх навчання. Насичення таких параметрів, як рівень активності та володіння тілом, є наслідком загальної тенденції у здорових дітей до зниження рівня фізичної активності з віком. Цей феномен стосується і дітей з аутистичним спектром. Наприклад, часто гіперактивні в дитинстві діти стають більш врівноваженими та спокійними у юнацькому та дорослому віці. Найвагомим наслідком аналізу вікової тенденції зміни параметрів 2-ї групи є незмінність рівня аутизму. Це свідчить про те, що можна добитися суттєвих змін на ранніх етапах реабілітації дитини. Натомість аутистичні риси важко корегувати на етапах пізньої реабілітації. Це категорія, яка потребує більше часу для корекції. Ці результати вказують на важливість раннього втручання, вчасного виявлення симптомів ризику появи аутистичного спектра на ранніх етапах розвитку дитини. В навчальному процесі ці результати вказують на можливість одержання досить швидкого прогресу в 1-й рік, і на складність досягнення вагомого успіху у процесі подальшого навчання дитини. Ці самі висновки стосуються розвитку таких сфер, як невербальна комунікація та смак, дотик, тактильні відчуття.

Цікавими та на перший погляд парадоксальними є параметри 3-ої групи, у яких спостерігається зупинка розвитку, а іноді навіть регрес на початку реабілітації чи навчання, а згодом – істотний прогрес. До таких параметрів належить адапта-

ція до змін та слухова реакція. Виявлення різкого погіршення в адаптації дітей до змін, що припадає на психологічний вік трирічної дитини – відповідає загальновідомій кризі у здорових дітей цього віку – вікова криза, «зумовлена становленням нових рис свіжості й особистості дитини, а також переходом до нового типу взаємовідносин з оточуючими» (Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах/ Ред.–сост. Л.А.Карпенко / Под общ. ред. А.В. Петровского. – Москва: ПЕРСЭ, 2005. – С.122). Цей результат має важливе практичне значення. Використовуючи поняття психологічного віку дитини, ми можемо застосовувати до аналізу дітей з аутизмом відомі тенденції розвитку здорових дітей. Як впливає з результатів проведеного дослідження, в період перехідної кризи погіршується і слухова реакція. Сформованість цього параметра свідчить про високий вплив сприйнятої через вухо інформації на її розуміння та осмислення. Тому для розвитку інтелектуальної сфери дітей важливо добитися, щоб вони увійшли у стан «слухання». У період дезадаптації, погіршення відносин з оточенням, погіршується здатність дитини до сприйняття інформації через слухання. Однак, це не може вплинути на показники інтелектуального розвитку, які вже сформувалися. Тут важливо підкреслити і спостереження істотної відмінності виявлених рис, порівняно зі здоровими дітьми. Для здорових дітей такий стан є порівняно короткочасним і триває до півроку. Натомість для дітей з аутизмом цей період може бути тривалішим. Відповідно, його необхідно враховувати в навчальному процесі. Це вимагає більшої уваги, терпеливості від вихователів, спеціалістів, які працюють з дітьми за індивідуальними корекційними програмами.

До 4-ї групи належать параметри, які слабо змінюються з віком. Це зорова реакція та емоційна реакція. Ці параметри опосередковано належать до, так званої, аутистичної тріади (порушення соціальної взаємодії, порушення комунікації та уяви). Саме слабкий розвиток цих сфер зумовлює важкість зниження рівня аутизму в цілому.

Для виявлення глибших взаємозв'язків аналізованих параметрів з показниками інтелекту нами проведений факторний аналіз параметрів методики Біне-Сімона. Аналізовані параметри класифіковані за трьома факторами, які за смисловим навантаженням можна віднести до соціального інтелекту, операційного інтелекту та об'єднаної уваги.

Слід зазначити, що за своїм змістом методика Біне-Сімона використовується для визначення реального віку дитини, її рів-

ня розумового розвитку. Виділення додаткових факторів у даному дослідженні є особливо актуальним для дітей із спектром аутизму. З одного боку, сильною стороною цих дітей прийнято вважати порівняно (відносно інших нозологій) високий інтелект. З другого боку, слабкою стороною цієї категорії є слабкорушвинена об'єднана увага. Виокремлення параметрів, за якими визначають рівень сформованості того чи іншого фактора (інтелекту, чи об'єднаної уваги) дозволяє вказати сфери розвитку дитини, які потребують корекції. Так, для формування об'єднаної уваги важливо систематично робити з дитиною завдання, які включають перелічення предметів на карточці, повторення фраз, заучування віршів, порівняння предметів, геометричних фігур. Тобто, необхідно називати сфери, що відповідають параметрам методики Біне-Сімона і об'єднані у нашому дослідженні у фактор уваги.

*Таблиця 2*

**Класифікація параметрів дітей із спектром аутистичних порушень (за методикою Біне-Сімона) за виявленими факторами**

Фактори	Соціальний інтелект (Ф1)	Операційний інтелект (Ф2)	Увага, пам'ять (Ф3)
Параметри	Назвати свою стать Назвати своє прізвище Виконати 3 доручення Порівняти 2 гіри Назвати 4 монети	Назвати предмет Намалювати квадрат Порахувати монети Розв'язати головоломку	Перерахувати предмети на карточці Повторити фразу з 7 слів Назвати 4 кольори Порівняти 2 лінії

Тут варто, зазначити, що для формування уваги не можна обмежуватися лише параметрами розвитку інтелектуальної сфери. Дуже важливими сферами, над якими слід працювати у дітей із спектром аутизму, є перцептивна сфера (слухова, зорова, відчуттєва реакція). Зокрема, важливим моментом наших досліджень є встановлення взаємозв'язку між параметром методики CARS «адаптація до змін» та рядом параметрів методики Біне-Сімона, які власне складають фактор 3 (таблиця 2) – зокрема, встановлені прямі кореляційні зв'язки між «адаптацією до змін» та:

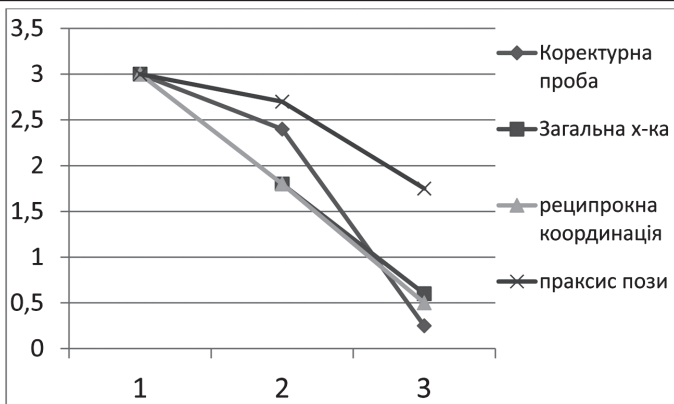
- перерахувати предмети на карточці ( $r=0,63$ );
- повторити фразу з 7 слів ( $r=0,63$ );
- назвати 4 кольори ( $r=0,67$ );
- порівняти 2 лінії ( $r=0,67$ ).



Цікаво, що інших кореляційних зв'язків між параметром «адаптація до змін» та рештою параметрів методики Біне-Сімона встановлено не було. Цей факт дозволяє пов'язати адаптацію до змін у дітей із спектром аутистичних порушень із особливостями їх уваги. З іншого боку, у проведеному вище дослідженні вікового розвитку дітей з аутизмом бачимо, що параметр «адаптація до змін» поводиться подібно як слухова реакція. Тобто, обидва параметри «адаптація до змін» та «слухова реакція» виділеної нами 3-ї групи параметрів методики CARS (таблиця 1) можна віднести до об'єднаної уваги.

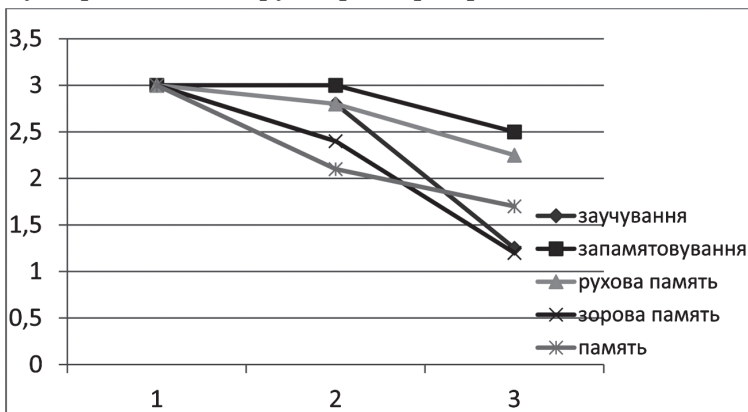
У зв'язку з цим доречно ще раз повернутися до динаміки формування цих параметрів у дітей з аутистичними порушеннями (таблиця 1), акцентуючи увагу на кризі 3-х років. У здорових дітей цього віку відбувається зміна функціонування психічних процесів за рахунок дозрівання правої півкулі головного мозку. В цей період формується образне мислення, дитина починає інтенсивно малювати. При цьому образи набувають реальної форми. Дитина може охопити цілісний образ – «гештальт», в результаті чого відбувається новий виток розвитку її мислення за рахунок поєднання інтелектуального та образного компонента. Дитина із спектром аутистичних порушень має істотні проблеми зі сприйняттям «гештальта», що пов'язано з порушеннями задньої частини правої півкулі. Саме тому у значній частині дітей ознаки аутизму виявляються саме в цей період. Далі розвиток дитини залежить від ступеня фізіологічних порушень. Якщо порушення незначні, то, пройшовши довгий період кризи – від 3 до 5 років – у дитини все-таки формується певне образне сприйняття і настає період подальшого розвитку як і у здорових дітей тільки за значною затримкою. Якщо ж фізіологічні порушення істотні, то дитина може залишитися на цьому рівні. Спотворений розвиток правої півкулі формує спотворене сприйняття образу, яке внаслідок порушень міжпівкульної взаємодії важко поєднати з осмисленим логічним поняттям предмета. В результаті показники об'єднаної уваги погіршуються, порівняно з показниками уваги на ранніх етапах розвитку дитини. У віковій динаміці це проявлятиметься у деградації інших, раніше сформованих, параметрів дитини.

Рівень сформованості та функціонування психічних процесів дитини можна визначити за допомогою нейропсихологічного дослідження О.Р.Лурія. Відповідно, ми застосовували цю методику для дослідження дітей на різних стадіях їх онтогенезу: 1-ша стадія – 2–3 р.; 2-га стадія – 3–5 р.; 3-я стадія – 6–8 р. Динаміку зміни параметрів дитини можна побачити на рис. 1.



**Рис. 1. Зміна параметрів (визначених за методикою О.Р. Лурія) дітей із спектром аутистичних порушень в залежності від стадії їх розумового розвитку**

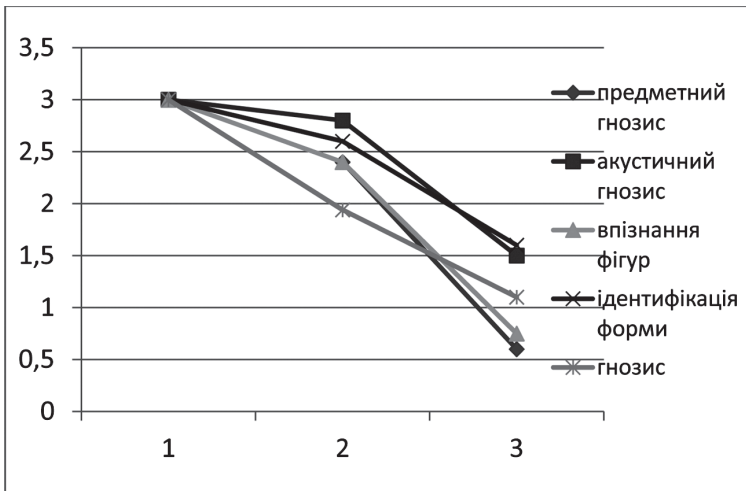
З аналізу рис. 1 видно, що ряд параметрів дітей пропорційно покращуються в залежності від стадії їх розумового розвитку. На рис.1 це такі параметри, як реципронна координація та загальна характеристика. Однак, є параметри, які зазнають сповільненого розвитку на перших двох стадіях, а далі інтенсивно розвиваються, наприклад, «коректурна проба» на рис. 1. Крім того, є параметри дітей, які розвиваються із затримкою і навіть у восьмирічному віці ще дуже слабозрозвинені. Таку динаміку розвитку на рис.1 демонструє параметр «праксис пози».



**Рис. 2. Динаміка зміни параметрів пам'яті дітей із спектром аутистичних порушень**

На рис. 2 відображена динаміка зміни параметрів пам'яті дітей із спектром аутистичних порушень. З рис. 2 видно, що психічні процеси, пов'язані з запам'ятовуванням, є значною мірою загальмовані у дітей із спектром аутистичних порушень. Так, на ранніх етапах онтогенезу переважають форми механічного заучування, повторення фраз дорослих. При цьому значна роль відводиться наслідуванню, яке досить сильно виражено у дітей з високим рівнем аутизму.

Як видно з рис. 2, з підвищенням рівня інтелектуального розвитку, наслідування починає відігравати меншу роль. В результаті динаміка розвитку механічного заучування істотно сповільнюється. Другим параметром, який відносно добре розвивається, є зорова пам'ять. На ранніх етапах онтогенезу спостерігається сповільнений розвиток, що пов'язано з наявністю значних порушень зорової сфери дітей з аутизмом. Далі відбувається більш стрімкий розвиток, однак, з рис. 2 видно, що для психологічного віку дитини – 8 р. – цей параметр є ще погано сформований. З рис. 2 видно, що найгірше розвиваються такі параметри, як «запам'ятовування» та «рухова пам'ять».



*Рис. 3. Динаміка зміни параметрів гнозису дітей із спектром аутистичних порушень*

Результати дослідження параметрів гнозису дітей з аутизмом наведені на рис. 3. Як видно з рис. 3, більшість параметрів гнозису добре розвиваються із підвищенням психологічного віку дитини. Однак для 4 досліджуваних параметрів – «аку-

стичний гнозис», «предметний гнозис», «впізнання фігур» та «ідентифікація форми» – виявлене значне сповільнення розвитку на ранніх етапах онтогенезу. На наш погляд, у цьому випадку також проявляється криза 3-х років.

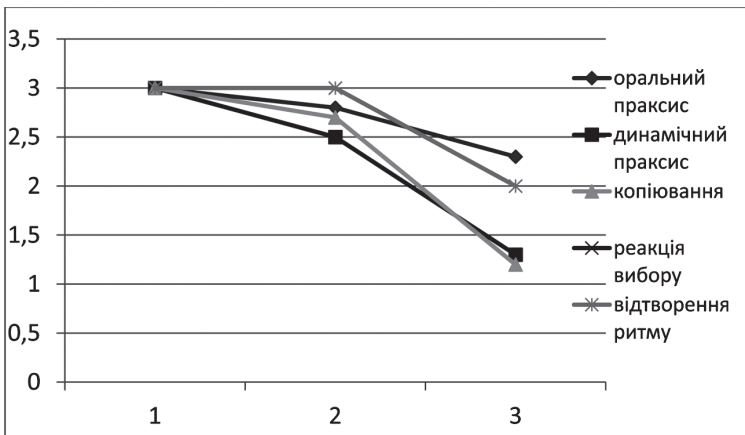
На 2-й стадії розвитку дитини, що відповідає психологічному віку дитини – 3-5 років – за рахунок кризи (перехідного періоду) та додаткового фактора – порушень у дітей з аутизмом у задній півкулі головного мозку, відбувається істотне зниження слухової реакції (див. таблиця 1). Цей результат добре корелює з даними рис. 3. Найбільш загальмованим є розвиток акустичного гнозису. Ми вже відзначали вище, що на цьому етапі розвитку дитини є істотно порушена об'єднана увага. Це також відображається у результатах застосування методики О.Р.Лурія – з рис. 3 видно, що до 3-5 років у дитина має значні проблеми з ідентифікацією форм, впізнанням фігур. Як ми вже відзначали раніше, це пов'язане з несформованістю «гештальта». Дані рис. 3 свідчать, що діти з інтелектуальними розвитком, що відповідає 8 р., також мають порушення у цій сфері – вони недостатньо добре впізнають фігури та образи.

На рис. 4 відображені сфери, з якими діти із спектром аутистичних порушень мають значні проблеми. Деяко краще розвченими є такі параметри, як «динамічний праксис» та «копіювання», хоча також у значній мірі на гальмування розвитку цих параметрів впливає криза 3-5 років. Значно гірше розвивається оральний праксис, умовна реакція вибору та відтворення ритму. Останній параметр досить парадоксальний з точки зору відомостей про добрий музичний слух дітей з аутистичними порушеннями. Здавалося, у такому випадку вони повинні добре відчувати ритм та відтворювати у вигляді ритмічного постукування ногою чи рукою в такт музиці. Однак, в їхньому постукуванні, яке здебільшого присутнє у більшості клінічних випадків, не має ритмічності. На наш погляд, є фізіологічне обґрунтування цього феномена – у дітей з високим рівнем аутизму практично відсутній алфа-ритм на енцефалограмі головного мозку. Алфа-ритм – це коливання низької частоти з періодичністю 1-2 рази в секунду. Ймовірно, що наявність таких коливань у здорових дітей та у високо функціональних дітей з порушеннями інших нозологій гармонізує психічні процеси, знімає стан тривожності. У здорових людей алфа-ритм пропадає у стані підвищеної тривожності, трансу, натомість добре прослідковується у стані спокою, сну. Порушення здатності відтворювати ритм зумовлене відсутністю внутрішнього алфа-ритму у цих дітей. Збої ритмічності

пов'язані зі станом підвищеної тривожності, який присутній на низько функціональному рівні та знижується з підвищенням функціонування дитини. Зрозуміло, що з підвищенням рівня інтелектуального розвитку дитини відбувається гармонізація її стану, знижується тривожність, відповідно, спостерігається прогрес у відтворенні ритмічності.

Одним із способів заспокоєння людей є сеанси психотерапії, де використовується практика ритмічних повторень, плавна мова, повільна музика. Очевидно, що ці ж самі техніки необхідно застосовувати для заспокоєння гіперактивних дітей. Практика роботи з гіперактивними дітьми з аутизмом у центрі «Відкрите серце» показала, що добрі результати у цьому напрямі дає систематична участь у молитвах, постійне повторення віршів, спів простих пісень. В результаті багаторічної практики такі діти стали спокійнішими, відкритими на «слухання», а, відповідно, і на розуміння смислу речей.

Як показали дослідження параметрів луріївської батареї, у дітей із спектром аутистичних порушень істотно гальмування розвитку виявлене у таких сферах, як розуміння сенсорного розпізнання, розуміння сюжету картин.



**Рис. 4.** Зміна параметрів у дітей із спектром аутистичних порушень в залежності від стадії їх розумового розвитку

Ці порушення пов'язані з фізіологічними пошкодженнями головного мозку і є наслідком не до кінця сформованого «гештальта». В результаті сфера розпізнання та об'єднаної уваги залишається «ахілесовою п'ятою» до кінця життя особи із спектром аутизму. Несформованим у дитини з аутизмом є і абстракт-

тне мислення. Звідси значний недорозвиток розуміння сюжету картин, нездатність до умовної реакції вибору.

**Висновки.** Встановлено, що рівень розумового розвитку дітей із спектром аутизму відповідає на щабель нижчій, ніж біологічний вік, віковій категорії дітей.

Обґрунтовано використання рівня розумового розвитку дітей як критерію вікових меж освіти дітей із спектром аутистичних порушень у дошкільних навчальних закладах та загальноосвітній школі. Відповідно, доцільно формувати дошкільні групи з дітей віком від 3 до 10 років.

На основі проведеного лонгетюдного дослідження дітей (2008-2012 рр.), які навчалися в рамках обласного, а згодом національного експерименту в спеціальній школі з мовленнєвими порушеннями розвитку (м. Львів) показано, що в процесі навчання та застосування індивідуальних корекційних розвиткових програм відбулися певні зміни їх індивідуальних характеристик. Сферами найбільшого розвитку є взаємодія з людьми, імітація, зниження тривожності, зростання рівня інтелектуального розвитку, покращення загального враження. Натомість ряд параметрів дітей таких, як «рівень активності», «володіння тілом», «невербальна комунікація», «смакотик», «загальний рівень аутизму» на ранніх етапах корекційної роботи демонструють значне покращення, а далі їх розвиток істотно сповільнюється, що пов'язано із складністю корекції рівня аутизму.

Встановлено, що розвиток дітей із спектром аутистичних порушень істотно відрізняється від нормального, однак, має спільні риси, зокрема криза 3-х років, пов'язана з формуванням правої півкулі та інтенсифікацією міжпівкульної взаємодії у здорових дітей, охоплює у дітей з аутизмом період від 3 до 5 років, що проявляється у значній затримці розвитку таких параметрів, як «адаптація до змін», «слухова реакція», «запам'ятовування», «акустичний гнозис» та «впізнання предметів», що зумовлено фізіологічними порушеннями у задній півкулі головного мозку, які відповідають за спотворення сприйняття образу та цілісного сприйняття предметів у дітей із спектром аутистичних порушень.

**Висновки.** Проведено класифікацію параметрів розумового розвитку дітей із спектром аутистичних порушень, згідно якої параметри інтелекту віднесені до трьох сфер: соціальний інтелект, операційний інтелект та об'єднана увага. Показано, що у дітей із спектром аутистичних порушень найкраще формується операційний інтелект, тоді як формування соціального інтелекту та об'єднаної уваги відбувається значно повільніше, що пов'язано з фізіологічними порушеннями головного мозку.

Встановлено, що низка параметрів у дітей, зокрема «емоційної реакції», «зорової реакції», «розуміння сенсорного розпізнання», «розуміння сюжету картин» дуже слабо розвиваються, що пов'язано з проявом аутистичної тріади – значимими порушеннями у дітей емоційної сфери та абстрактного мислення, які потребують більш тривалого процесу корекції.

#### Список використаних джерел

1. Манелис Н.Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы/ Н.Г. Манелис //Школа здоровья. – 1999. – N 2. – С. 6-22
2. Никольская О. С. Аутичный ребенок / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000.
3. Тео Пітерс. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию/ Пітерс. Тео. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии. – 1999. – 192 с.
4. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 368 с.
5. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей: монографія. – К., 2009. – 385 с.
6. Caroline Cassels. Structural brain abnormality found in autistic children // Neurology. – 2006, 67. – P.632-636.

The investigation of intelligence development of children with autistic disorder spectrum (ASD) has been carried out. The level of mental development of children with ASD was shown to correspond to age category in one degree less than biological age of children. The use of mental development level was substantiated as criteria of age limits for education of children with ASD at preschool and general school.

The development of children with ASD was established to differ substantially from normal, but has common features, in particular crisis of 3 years, associated with the formation of the right hemisphere and the intensification of interhemispheric interaction in healthy children, includes children with autism of 3-5 years old, resulting in a significant delay of such parameters as adaptation to changes, auditory reaction, memory, acoustic gnosis and identification of items, due to physiological disturbances in the rear hemisphere of the brain that are responsible for the distortion of a holistic perception of objects in children with autistic spectrum disorders.

**Keywords:** children, autistic disorder spectrum, level of mental development.

*Отримано: 13.01.2013 р.*



## **Вплив самоактуалізації на спрямованість ціннісних орієнтацій майбутнього спеціаліста**

У статті розглядаються психологічні особливості та динаміка становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, проаналізовано зміст поняття «самоактуалізація особистості», висвітлено вплив самоактуалізації на рівень підготовки майбутнього професіонала, розкрито зв'язок змісту ціннісних орієнтацій з рівнем самоактуалізації, проведено порівняльний аналіз загальних індексів самоактуалізації особистості майбутніх учителів з індексами шкали ціннісних орієнтацій, проаналізовано результати експериментального дослідження впливу рівня самоактуалізації на спрямованість ціннісної сфери майбутнього вчителя.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, професійні цінності, спрямованість ціннісних орієнтацій, професійне самовизначення, рівень самоактуалізації.

В статье рассматриваются психологические особенности и динамика становления ценностных ориентаций будущего учителя в процессе профессиональной подготовки, проанализировано содержание понятия «самоактуализация личности», освещены влияние самоактуализации на уровень подготовки будущего профессионала, раскрыта связь содержания ценностных ориентаций с уровнем самоактуализации, проведен сравнительный анализ общих индексов самоактуализации личности будущих учителей с индексами шкалы ценностных ориентаций, проанализированы результаты экспериментального исследования влияния уровня самоактуализации на направленность ценностной сферы будущего учителя.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, профессиональные ценности, направленность ценностных ориентаций, профессиональное самоопределение, уровень самоактуализации.

**Актуальність дослідження.** Представники гуманістичної психології розглядають ціннісні орієнтації як один з показників самоактуалізації особистості. Самоактуалізація особистості – це «складний саморух до повного розкриття власних можливостей та здібностей, який відбувається протягом всього життя та має свої особливості на різних етапах особистісного та професійного становлення» [1; с.65-66].

Рівень самоактуалізації визначає особистісно-професійне зростання майбутнього спеціаліста. Саме самоаналіз, самоусві-

домлення та самовдосконалення забезпечують подальшу інтеграцію особистості вчителів на більш високому рівні розвитку [3].

«Саме прагнення до самоактуалізації, – підкреслює Н.В.Чепелева, – мотивує особистість до розвитку і вияву своїх можливостей, робить її вільною у виборі власного життєвого шляху. Крім того, реалізація потенцій людини робить її психологічно зрілою, здатною до творчості» [5; с.35].

Самоактуалізація особистості впливає на рівень підготовки майбутнього професіонала. Усвідомлення майбутніми вчителями завдань та вимог професії, а також своїх особистісних характеристик та їх відповідність вимогам вчительської діяльності є важливою умовою особистісно-професійного зростання студента педвузу [2].

**Мета дослідження** – виявити психологічні особливості та динаміку становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, розкрити зв'язок змісту ціннісних орієнтацій з рівнем самоактуалізації майбутнього вчителя.

**Результати.** «Опитувальник особистісної орієнтації» (Personal Orientation Inventory, POI) [7], [8], [4] дає можливість кількісно виміряти шкалу цінностей та порівняти її з загальним індексом самоактуалізації особистості [6].

Опитувальник включає в себе 14 шкал: 1) орієнтації в часі, 2) підтримки, 3) ціннісної орієнтації, 4) гнучкості поведінки, 5) сензитивності, 6) спонтанності, 7) самоповаги, 8) самоприйняття, 9) визначення погляду на природу людини, мужності і жіночності, 10) синергічності, 11) прийняття агресії, 12) контактності, 13) пізнавальних потреб, 14) креативності.

Тест демонструє ретестову надійність в різноманітних пробах, хоча коефіцієнти для визначення субшкал в певних дослідженнях були отримані від низьких до середніх [8]. Що стосується валідності дослідження показують, що тест тісно диференціює людей, віднесених персонологами в різні групи за критерієм самоактуалізації або несамоактуалізації.

Дослідники вважають, що величина 0,5 є нормою, яку можна вважати середнім рівнем розвитку самоактуалізації особистості. Відповідно, цифри нижче середнього і вище середнього трактувалися як низький, нижчий середнього, середній, вищий середнього і високий рівень.

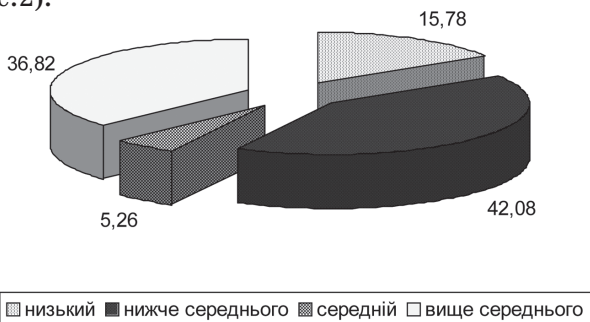
Результати дослідження показали відмінності в рівнях самоактуалізації особистості студентів-вчителів першого і випускного курсів. На першому курсі зафіксовано лише низький, нижчий середнього, середній та вище середнього рівні самоактуалізації. На 5 курсі зафіксовано всі рівні самоактуалізації особистості. Ра-

зом з тим, студентів з високим рівнем виявлено невеликий відсоток – 5,26%. Студентів з вищим середнього та низьким рівнем самоактуалізації виявлено значно менше (див. рис.1, рис.2).

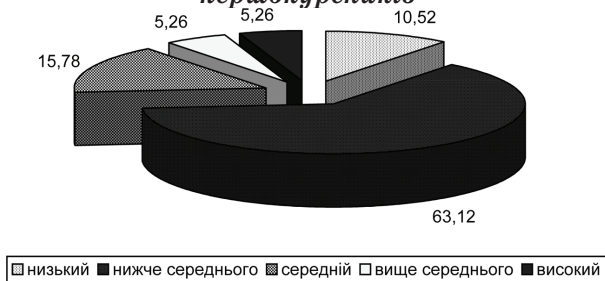
Отже, це свідчить, на нашу думку, про те, що навчально-виховний процес вузу, спрямований на професійне становлення майбутнього спеціаліста, позитивно впливає на загальні показники самоактуалізації особистості.

Виходячи з предмета нашого дослідження, нас цікавило питання, наскільки зміни в загальному особистісному зростанні корелюють з розширенням змісту ЦО (ціннісних орієнтацій).

За результатами дослідження за вищевказаними показниками ми виявили п'ять рівнів самоактуалізації особистості (див. рис.1, рис.2).



**Рис. 1. Рівень самоактуалізації особистості студентів-першокурсників**



**Рис. 2. Рівень самоактуалізації особистості студентів-випускників**

Зміст значущих ЦО студентів кожної групи студентів ми отримали в результаті проведеного нами анкетування.

Порівнюючи рівень самоактуалізації особистості кожного студента і переважаючі цінності, що утворюють ієрархію, ми виявили між ними певний зв'язок (див. табл. 1).

Як бачимо, до ієрархії цінностей студентів з високим рівнем самоактуалізації входять: свобода, незалежність; активне діяльне життя; чиста совість, чесне життя; матеріально забезпечене життя; здоров'я; повага оточуючих; розширення своєї освіти, кругозору; цікава робота.

**Таблиця 1**  
**Зв'язок цінностей майбутнього вчителя та рівня його самоактуалізації**

Рівень самоактуалізації	Зміст ЦО	
	1 курс	5 курс
Високий	–	здоров'я; щасливе сімейне життя; наявність вірних друзів; свобода, незалежність; активне діяльне життя; повага оточуючих; розширення своєї освіти, кругозору
Вищий середнього	здоров'я; щасливе сімейне життя; матеріально забезпечене життя; успіх в кар'єрі; кохання (любов); наявність вірних друзів; життя, повне задоволення, розваги; наявність дітей; повага оточуючих; цікава робота; розширення своєї освіти, кругозору	здоров'я; щасливе сімейне життя; наявність вірних друзів; кохання (любов); матеріально забезпечене життя; цікава робота; досягнення влади; мирне становище в країні; розширення своєї освіти, кругозору
Середній	здоров'я; щасливе сімейне життя; матеріально забезпечене життя; успіх у кар'єрі; чиста совість. Чесне життя; повага оточуючих; наявність дітей; мирне становище в країні	наявність вірних друзів; щасливе сімейне життя; здоров'я; матеріально забезпечене життя; активне діяльне життя; успіх в кар'єрі; спілкування з дітьми
Нижчий середнього	здоров'я; щасливе сімейне життя; матеріально забезпечене життя; наявність вірних друзів; життя, повне задоволення, розваг; кохання (любов)	здоров'я; щасливе сімейне життя; наявність вірних друзів; матеріально забезпечене життя; успіх у кар'єрі; повага оточуючих
Низький	здоров'я; щасливе сімейне життя; гроші будь-якими шляхами; кохання (любов); наявність вірних друзів; комфорт, спокій	наявність вірних друзів; матеріально забезпечене життя; щасливе сімейне життя; життя, повне задоволення, розваги; здоров'я; кохання (любов); успіх у кар'єрі

Отже, ми прийшли до висновку, що досліджувані з високим рівнем самоактуалізації надають перевагу духовним ЦО: «чиста совість, чесне життя», «повага оточуючих», «свобода, незалежність». У респондентів даної групи наявні і ЦО самовдосконалення («розширення своєї освіти, кругозору») та простежується орієнтація на загальнолюдські ЦО, що відповідає ідеалу самоактуалізованої особистості.

Порівнюючи ієрархію ціннісних орієнтацій студентів з вищим середнього та середнім рівнями самоактуалізації, особливих відмінностей в залежності від курсу навчання ми не помітили. Очолюють ієрархію, як свідчать відповіді, загальнолюдські ЦО: здоров'я, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя, наявність вірних друзів.

Ми виявили також у даних студентів професійні цінності, а саме: «цікава робота», «спілкування з дітьми», «успіх у кар'єрі». Наявні альтруїстичні ЦО: «мирне становище в країні», «чесне життя». Серед цінностей, що є пріоритетними для сучасних студентів, переважають духовні ЦО: «спілкування з людьми», «мистецтво», «повага оточуючих», «чиста совість», «віра».

У студентів з нищим середнього та низьким рівнями самоактуалізації особистості переважають загальнолюдські (життєві, особистісні) ціннісні орієнтації.

Отже, як бачимо, між рівнем самоактуалізації особистості і змістовною спрямованістю ЦО існує певний зв'язок. Зокрема, у студентів з високим, вищим середнього та середнім рівнем самоактуалізації ми виявили співпадання загальнолюдських, професійних цінностей, наявність альтруїстичних цінностей, акцент на духовні цінності, тобто переважання гуманістично-демократичної спрямованості системи ЦО.

Було проведено аналіз ієрархії цінностей, запропонованих в шкалі ЦО запитальника для студентів першого та випускного курсів. В таблиці 2 приведено результати рангування проаналізованих цінностей.

**Таблиця 2**

**Динаміка якісного змісту ЦО за опитувальником РОІ**

№ з/п	Зміст шкали ЦО	Кількість виборів студентів (%)			
		Перший курс	Ранг	Випускний курс	Ранг
1	Я легко відрізняю кохання від простого сексуального захоплення	88.9	1	82.6	2

2	Я ніколи не боюсь бути самим собою	77.8	2	78.2	3
3	Не лише честолюбиві люди думають про свої позитивні якості	71.1	3	65.2	5
4	Більша частина того, що я роблю, приносить мені задоволення	68.9	4	73.9	4
5	Я впевнений в собі	60	5	91.3	1
6	Я завжди відчуваю в собі силу поступати так, як вважаю потрібним, не дивлячись на наслідки	57.8	6	34.8	11
7	Я дуже захоплений своєю роботою	55.6	7	39.1	10
8	Я намагаюсь сам визначити, що добре, що погано	53.3	8	56.5	7
9	Захищаючи власні інтереси, люди, звичайно, не забувають про інтереси інших	46.7	9	26.1	13
10	Про людину ніколи з впевненістю не можна сказати, добра вона чи зла	46.7	9	60.9	6
11	Мені здається, що я повністю можу довіряти своїм власним оцінкам	42.2	10	43.4	9
12	Я часто спонтанно приймаю рішення	44.4	10	39.1	10
13	Мабуть, я можу сказати, що живу з відчуттям щастя	35.6	12	47.8	8
14	Буває, що мені подобаються люди, поведінку яких я не схвалюю	35.6	12	39.1	10
15	Мені завжди вдається керуватися в житті своїми власними почуттями і бажаннями	35.6	12	26.1	13
16	Я довіряю тим рішенням, які приймаю спонтанно	31.1	13	30.4	12
17	В деяких випадках я вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що вона мені здається нерозумною і нецікавою	24.4	14	43.4	9
18	Я думаю, що більшості людей можна довіряти	24.4	14	13	15
19	Я не хотів би відступати від своїх принципів, навіть заради того, щоб здійснити дещо корисне, за що люди були б мені вдячні	15.6	15	17.4	14

Як бачимо, для першокурсників найбільш значущими виявились: 1) я легко відрізняю кохання від простого сексуального захоплення; 2) я ніколи не боюсь бути самим собою; 3) не лише честолю-

биві люди думають про свої позитивні якості; 4) більша частина того, що я роблю, приносить мені задоволення; 5) я впевнений в собі.

Випускники виділили ті ж самі ЦО, змінивши лише ранг кожної з них. Як бачимо, очолюють ієрархію цінності, що вказують на загальнолюдські, особистісні, ЦО (любов), духовні ЦО (задоволення від роботи) та пов'язані з особистісним зростанням студента-першокурсника, а саме: впевненість в собі (статусні ЦО), сміливість бути самим собою.

При порівняльному аналізі питань шкали ЦО в залежності від рівня самоактуалізації нами суттєвих відмінностей не виявлено. Однак, студенти з низьким показником рівня самоактуалізації особистості опосередковано показали у своїх відповідях невміння ґрунтовно приймати рішення. Рівень самоаналізу низький при високій самооцінці (ніколи не боюсь бути самим собою), що зумовлює некритичну впевненість в собі та імпульсивну спонтанність поведінки. А це все в сукупності і зумовлює низький рівень самооцінки, оскільки низький рівень самоусвідомлення обмежує особистість в планах і засобах самовиховання і саморозвитку.

Аналіз цінностей, які зафіксовані в питаннях опитувальника, показав, що у студентів з показниками самоактуалізації вище норми зростає впевненість в собі (в обох групах ця цінність зайняла перше місце), прагнення до самостійності та критичної оцінки подій і вчинків як своїх, так і інших людей.

У студентів з низьким рівнем самоактуалізації значно знижується впевненість в розрізненні загальнолюдських цінностей, адекватність в сприйманні інших людей, самокритичність. Однак, це не заважає їм «жити з відчуттям щастя», що свідчить про низький рівень самоаналізу та самокритичності.

Отже, виявлений зв'язок між загальним рівнем самоактуалізації особистості та змістом ЦО майбутніх вчителів проявляється в тому, що студенти з більш високим індексом самоактуалізації особистості більш реально сприймають довкілля і характеризують його таким як воно є, а не таким, яким хотілося би його бачити. Вони менш емоційні та більш об'єктивні в своєму сприйманні, не бояться зізнатися, що не мають однозначних рішень з якихось питань чи поглядів на життя. Студенти цієї групи приймають себе в основному такими, якими вони є, проте, бачать свої недоліки і шляхи самовдосконалення. Ці показники і є власне ознаками самоактуалізованої особистості достатньо високого рівня, що дозволяє їм свідомо та цілеспрямовано здійснювати власне професійне становлення. У студентів даної групи, крім загальнолюдських (особистісних), духовних, статусних, моральних ЦО, виявлено і альтруїстичні ЦО («захищаючи власні



інтереси, люди, звичайно, не забувають про інтереси оточуючих»), що одночасно є свідченням позитивних ЦО випускника не тільки як особистості взагалі, але і як спеціаліста – педагога.

Результати порівняння загальних індексів самоактуалізації особистості майбутніх вчителів з індексами шкали ЦО приведені в таблиці 3.

**Таблиця 3**

**Показники загального індексу самоактуалізації особистості та індексу шкали ЦО**

Рівень самоактуалізації особистості	Показники самоактуалізації особистості	Середній показник шкали ЦО	
		1 курс	5 курс
Високий	більше 0,6	–	0,56
Вищий середнього	0,51 – 0,6	0,48	0,5
Середній	0,5	0,46	0,47
Нижчий середнього	0,4 – 0,49	0,43	0,45
Низький	менше 0,4	0,33	0,32

Як бачимо, простежується чіткий зв'язок між індексами самоактуалізації особистості та шкали ЦО. Так, студенти з високим рівнем самоактуалізації показують високий індекс шкали ЦО, з середнім – середній, з низьким – низький. Отже, чим вищий рівень самоактуалізації особистості, тим вищий індекс шкали ЦО.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що зміст ціннісних орієнтацій тісно пов'язаний з загальними характеристиками самоактуалізації особистості майбутніх вчителів: чим вищий рівень самоактуалізації, тим більше вони приймають професійні, моральні і духовні цінності.

Водночас виявлена незначна динаміка самоактуалізації особистості майбутнього вчителя впродовж навчання у вузі є свідченням і недостатнього розширення та формування ціннісних орієнтацій в навчально-виховному процесі, що уможливило висновок про необхідність організації цілеспрямованої роботи в цьому напрямку.

#### Список використаних джерел

1. Долинська Л.В. Психолого – педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя/ Л.В. Долинська // Психологія. Збірник наукових праць. – Вип.3. – К., 1998. – С. 65-71.
2. Долинська Ю.Г. Особливості усвідомлення майбутніми психологами значення самоактуалізації особистості як умови

- ефективності своєї діяльності / Л.В. Долинська // Психологія. Збірник наукових праць. – Вип.2. – К., 1998. – С. 113-120.
3. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербан . – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
  4. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб: Питер Ком, 1999. – 608 с. (Серия «Мастера психологии»).
  5. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель// Психологія. Збірник наукових праць. – Вип. 3. – К., 1998. – С. 35-41.
  6. Kelly R.B., Choran V. Jet another empirical test of the relationship between self – actualization and moral judgment. *Psychological Reports*, 56. – 1985. – P. 201-202.
  7. Shostrom E.L. An inventory for the measurement of self – actualization. *Educational ant Psychological Measurement*, 24. – 1964. – P. 207-218.
  8. Shostrom E.L. *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego. CA: EdITS Publishers. – 1974.

The article deals with the psychological characteristics and dynamics of the formation of value orientations future teachers during training, analyzed the meaning of self-actualization, self-actualization highlighted the impact on the level of training of future professionals in his personal and professional growth, series connection value orientations content with the level of self-actualization, The comparative analysis of the general index of self-actualization of future teachers with indexes scale values, analyzed the results of an experimental study of the effect on the level of self-actualization orientation values of a future teacher, identified and a comparative analysis of levels of self-actualization of the student on the first and final year of study, we show that between the level of self-actualization and meaningful orientation value orientations there is some connection, in particular, of students with high, middle and higher middle-actualization vyvavlyeno common phrase, professional values, the presence of altruistic values, emphasis on spiritual values, ie the prevalence of humanistic-democratic orientation of value orientations. Analysis of values, showed that students with higher than normal rates of self-actualization growing confidence, desire for independence and a critical assessment of events and actions as his and other people.

**Keywords:** values, professional values, orientation values, professional self-actualization level.

*Отримано: 22.01.2013 р.*

## Економічна свідомість особистості: методологічні обрії аналізу проблеми

У статті представлено основні теоретико-методологічні підходи до визначення економічної свідомості особистості. Запропоновано теоретико-емпіричний матеріал щодо визначення структури, форм і функцій економічної свідомості особистості та обґрунтовано центральні тенденції економічної соціалізації особистості. Встановлено, що цінністю більшості наукових напрацювань є підкреслення ролі вивчення економічної культури особистості, яка повинна забезпечити відповідне адекватне ставлення людини як суб'єкта економічних відносин до економічних об'єктів та ситуацій, та, відповідно, й процес ефективної економічної соціалізації особистості.

**Ключові слова:** свідомість, економічна свідомість, економічна соціалізація, економічна культура особистості.

В статье представлено основные теоретико-методологические подходы к определению экономического сознания личности. Предложено теоретико-эмпирический материал изучения структуры, форм и функций экономического сознания личности и обосновано центральные тенденции экономической социализации. Установлено, что ценностью большинства научных работ является подчеркивание роли изучения экономической культуры личности, которая должна обеспечить соответствующее адекватное отношение человека как субъекта экономических отношений к экономическим объектам и ситуациям, и соответственно, процесс эффективной экономической социализации личности.

**Ключевые слова:** сознание, экономическое сознание, экономическая социализация, экономическая культура личности.

**Постановка проблеми.** Процес розбудови та розвитку демократичної України та глобальні перетворення в усіх сферах її життя формують соціальне замовлення на формування економічно освіченої особистості. У зв'язку з цим зростає актуальність вивчення феномена економічної свідомості особистості, який тривалий час не досліджувався у вітчизняній науці, і лише останнім часом набуває значущості у наукових теоретичних та прикладних доробках вітчизняних та зарубіжних вчених. З огляду на існуючі напрацювання вивчення економічної свідомості, можна виокремити такий ключовий аспект необхідності вивчення цього психологічного феномена у зв'язку із процесами

входження економічної свідомості в соціально-економічну сферу суспільства, що однозначно пов'язано із дослідженням економічної соціалізації.

Виходячи з вищезазначеного пропонуємо теоретико-методологічний аналіз структури, форм і функцій економічної свідомості особистості в межах обґрунтування центральних тенденцій формування економічної соціалізації особистості, що і є **метою** представленої матеріалу статті.

**Основний виклад матеріалу.** Невід'ємною складовою свідомості особистості є її економічна свідомість. Сьогодні в науці існують різні підходи до трактування категорії «економічна свідомість». Її розглядають як складову частину індивідуальної свідомості, рівень психічного сприйняття економічних процесів, який формує реакцію і відповідну поведінку людини [2]. У дослідженнях О. Дейнеки [4] та В. Москаленко [13] економічна свідомість є системною складовою свідомості особистості та вищим рівнем психічного відображення людиною економічних відносин. Як особливу форму психічної діяльності, орієнтовану на відображення і перетворення економічної дійсності, трактують економічну свідомість Г. Ложкін, В. Спасенніков, В. Комаровська [12]. В. Лагутін вважає, що економічна свідомість є здатністю особистості пізнавати, відображати й узагальнювати економічну дійсність, передбачати і прогнозувати розвиток економічних процесів [11].

Не зважаючи на різноманітність підходів до трактування визначення економічної свідомості, можна зробити висновок, що вона є невід'ємною складовою свідомості особистості, яка спрямована на відображення, перетворення і прогнозування економічної реальності. Як складне психічне утворення, економічну свідомість формують певні структурні компоненти. Їх виділяють, беручи за основу функціональну організацію структури свідомості: відчуття, відображення, почуття, емоції, уявлення, мислення, мотиви, норми в економічній сфері; або сукупність особистісних конструкторів, через які відображено економічні відносини [10, с. 42-43].

Структурними елементами економічної свідомості за В. Хашценком, є усвідомлювані елементи психологічного ставлення особистості до економічного середовища: когнітивні (соціальні уявлення, знання, рефлексія), конативні (мотиваційно-потребові стани свідомості – готовність, наміри, переваги, інтереси), емотивні (переживання, оцінки, відчуття) [20]. При цьому ставлення до себе, як до економічного суб'єкта, є центральним компонентом економічної свідомості. В дослідженнях В. Фоміних

структура економічної свідомості включає: фонд актуальних та дієвих економічних знань; виділення позиції «Я-власник» і «Я-невласник»; цілеспрямовану економічну діяльність; особистісний рівень розвитку економічних відносин; нестійкі елементи економічної свідомості (економічні потреби, економічні інтереси, оцінки, погляди, мотиви поведінки та ін.); стійкі елементи економічної свідомості (економічний світогляд, традиції, звичаї, норми, стереотипи економічної поведінки та ін.); економічну поведінку різних груп населення [цит. за 13]. Є.Шібанова провідними компонентами структури економічної свідомості вважає: уявлення про себе як про економічний суб'єкт, про багатство, ставлення до багатих та бідних, грошей, власності, соціальні установки на форми господарювання, відношення до конкуренції, орієнтацію на економічні цінності [21].

В дослідженнях Г. Ложкіна, В. Спасеннікова та В. Комаровської структуру економічної свідомості представлено: з точки зору суб'єкта економічної свідомості (індивідуальна економічна свідомість, групова економічна свідомість, масова економічна свідомість); за глибиною відображення (побутова економічна свідомість, теоретико-ідеологічна економічна свідомість); за психологічною природою економічної свідомості (економічні емоції та почуття, перцептивна сфера економічної поведінки, економічні уявлення та економічне мислення, вольові компоненти); за функціональними формами економічної свідомості (економічні оцінки, економічні переконання, економічні знання) [12, с. 9-10].

Економічна свідомість представлена такими формами: масовими, груповими та індивідуальними. Масова економічна свідомість є свідомістю переважної більшості або великої частини суспільства на економічні процеси, які мають для неї певне значення та економічні наслідки. На формування масової свідомості впливають рівень сподівань людей та оцінки ними своїх можливостей впливу на економічну ситуацію; соціально-економічні цінності великих груп; швидкозмінні думки та настрої, які пов'язані зі змінюючою економічною ситуацією на макрорівні, рівні регіону, окремої організації. Групова економічна свідомість є узагальненою свідомістю груп людей, які об'єднані соціальними, духовними, віковими та іншими ознаками, і визначається як сукупність думок, уявлень, що зумовлюють основний зміст і напрям економічної активності конкретної групи [18, с.29]. Із індивідуальним рівнем пов'язується існування індивідуальної економічної свідомості. Вищим рівнем психічного відображення особистістю економічних відносин є актуальна економічна свідомість, осно-

вними функціональними формами якої є знання, оцінки та переконання.

В кожної людини формується суб'єктивне сприйняття економічної реальності. Воно зумовлене рівнем економічних знань та культури мислення. При відсутності наукових знань і уявлень, особистість у своїх діях керується повсякденною свідомістю. З цього слідує, що економічна свідомість може формуватися емпіричним шляхом (виходячи із особистого досвіду, повсякденних уявлень), так і на науковій основі, шляхом вивчення і пізнання економічних явищ та процесів [11]. Основними факторами формування економічної свідомості є: соціально-економічні умови трудової діяльності та життєдіяльності суб'єктів економічної активності; характеристики тих соціальних груп, в які включені суб'єкти економічної активності; індивідуально-психологічні характеристики окремих осіб як суб'єктів економічної активності; гендерні особливості осіб як суб'єктів економічної активності [9, с. 7].

Результати наукового пошуку засвідчують, що економічна свідомість виконує певні функції [9; 16; 19 та ін.]. Економічній свідомості притаманні *пізнавальна* функція, яка реалізується в процесі наукової діяльності й у практиці економічного життя; *регулятивна* функція, яка реалізується за допомогою права, моралі, політики у сфері виробництва й розподілу матеріальних благ; *евристична* функція, яка забезпечує індивідуальні й суспільні програми економічної діяльності, творчо трансформує й адаптує їх до нових умов економічного життя; і *виховна* функція, яка реалізується в якостях підприємництва, працьовитості, бережливості, екологічності. Російський дослідник М. Семьонов у своєму дослідженні економічної свідомості особистості виділяє лише дві функції: відображення об'єктивної економічної реальності і створення моделі економічної сфери життя, а також регулювання і перетворення навколишнього світу і самого себе у ньому [16]. А в дисертаційному дослідженні В. Комаровської основними функціями економічної свідомості є відображувально-інформаційна, комунікативна, оцінкова, акумулятивна та регулятивна [9]. Функції економічної свідомості, зокрема, і весь процес економічної свідомості, в цілому, забезпечуються механізмами її функціонування. Основним механізмом функціонування економічної свідомості особистості є активне відображення навколишньої дійсності. При цьому критерієм зрілості економічної свідомості є домінування співробітництва серед багатьох форм прояву співвідношення «вигода для себе – вигідна для інших» [4].

Отже, економічна свідомість є складовою свідомості особистості, яка спрямована на відображення, прогнозування та пе-

ретворення економічної дійсності. Структурними компонентами економічної свідомості, як складової свідомості особистості, окрім відчуттів, відображень, почуттів, емоцій, уявлень, мислення, мотивів і норм в економічній сфері є також професійна ідентичність. Формування економічної свідомості відбувається у процесі економічної соціалізації, адже в процесі життєдіяльності людина вступає у різні соціально-економічні відносини. Саме це й сприяє засвоєнню нею економічних цінностей суспільства. Як зазначає В. Москаленко, соціально-психологічний процес входження індивіда в економічну систему суспільства є його економічною соціалізацією [13, с.3]. Вона є невід'ємною складовою загального процесу соціалізації особистості. В процесі економічної соціалізації визначаються та формуються економіко-психологічні характеристики людини. Їхнє становлення та розвиток відбувається в процесі економічної життєдіяльності особистості та засвоєння нею економічних цінностей суспільства. Кінцевим продуктом економічної соціалізації є формування особистості як суб'єкта економічної діяльності. Цей процес здійснюється під впливом таких чинників, як-от: системи цінностей суспільства; потребових систем індивіда; ціннісних репрезентацій особистості; соціальних параметрів.

В соціально-психологічній літературі можна зустріти безліч визначень та інтерпретацій економічної соціалізації особистості. Зокрема, А. Вяткін вважає процес становлення і розвитку економічної свідомості економічною соціалізацією [3]. А. Прутченков економічну соціалізацію розглядає як об'єктивний процес засвоєння особистістю економічних поглядів, переконань, цінностей, норм економічного життя, притаманних суспільству [15, с. 16]. Г. Сімя визначає економічну соціалізацію як процес перетворення людини у повноправного члена економічного співтовариства, під час якого відбувається засвоєння індивідом соціального простору, обмеженого господарською діяльністю, формування уявлень про економічні процеси і явища та їхнє втілення у конкретні форми соціально-економічної діяльності індивіда, а також формування його економічної поведінки [17, с. 26]. Є. Козлова визначає економічну соціалізацію як процес становлення економічної свідомості, засвоєння ролей, норм, навичок та цінностей економічної поведінки. На думку вченої, економічна соціалізація є процесом, в рамках якого відбувається інтеріоризація економічної реальності, шляхом пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття економічних уявлень, пізнання економічних категорій, засвоєння та реалізація ро-



лей та навичок економічної поведінки. При цьому, складовими процесу економічної соціалізації є: соціально-економічна, яка пов'язана із набуттям ролей, норм і цінностей економічної поведінки та індивідуально-психологічна, яка спрямована на формування й розвиток відповідних здібностей, навичок й індивідуальних стилів [8, с.15].

Е. Анкудінова, проаналізувавши основні категорії економічної психології (економічна свідомість, економічна поведінка, економічна роль, економіко-психологічна адаптація) розглядає економічну соціалізацію як психологічний феномен: засвоєння економічних ролей, успішність в господарській діяльності (економічна поведінка); рівня віддзеркалення економічних відносин, що визначає економічну поведінку (економічна свідомість); адаптації до умов економічної життєдіяльності в соціумі (економіко-психологічна адаптація); прояву економічної самосвідомості особи (економічна ідентичність); психологічної готовності до економічної діяльності (економічна спрямованість) [1]. Н. Дембицька пропонує розглядати економічну соціалізацію як окрему модель соціалізації з позицій структурно-системного підходу – як складову єдиного процесу соціалізації особистості. Перший підхід спрямований на формування такого типу особистості, який є втіленням обов'язкових вимог до індивідів з боку сучасної соціально-економічної системи українського суспільства, яке швидко оновлюється і змінюється. Інший підхід постає як формування економіко-психологічних характеристик особистості через засвоєння нею економічних цінностей суспільства в процесі економічної життєдіяльності [4, с. 53].

Конкретизуючи проведений матеріал аналізу у психологічній літературі, варто назвати основні напрями дослідження економічної соціалізації, що певною мірою систематизує отримані теоретичні положення. Вдалим, на нашу думку, є виділення таких трьох напрямів у дослідженні економічної соціалізації – *інформаційного, поведінкового і психологічного* [7, с. 26]. Представники інформаційного напрямку дослідження економічної соціалізації пов'язують його із оволодінням індивідом науковими та економічними поняттями, а також економічними теоріями і формуванням на цій основі уявлень про економічну дійсність. Поведінковий аспект передбачає набуття людиною навичок економічної поведінки і взаємодії. Формування ставлення особистості до системи цінностей і моральних норм суспільства в процесі економічної діяльності розкривають представники психологічного напрямку дослідження економічної соціалізації.

В рамках проведених досліджень встановлено, що економічна соціалізація має певну структуру, форми, етапи та механізми реалізації. Структурними компонентами даного процесу є: *когнітивна, афективна та конативна складові* [4]. Когнітивна складова економічної соціалізації відображає низький, середній, та високий рівні сформованості економічних уявлень особистості. Низький рівень сформованості економічних уявлень характеризується відсутністю уявлень про основні економічні явища або фрагментальними уявленнями, які відображають несуттєві якості. Середній рівень вказує наявність уявлень про окремі економічні явища, які базуються на конкретних проявах, а також на функціональних або змістовних особливостях даних явищ. Високий рівень засвідчує наявність економічних уявлень, заснованих на розумінні сутності, змісту та функціональних особливостей економічних явищ. Афективна складова висвітлює наявність емоційного ставлення індивіда до економічної дійсності (ставлення до багатства і бідності, приватної власності, проблеми праці та зайнятості, співвідношення винагороди та виконаної роботи, інфляції, зміни курсу валют). Конативна складова характеризується різними формами економічної поведінки (споживчої, виробничої, обмінно-розподільчої, зберігаючої, інвестиційної).

В рамках економічної соціалізації виділяють *трудова* (формування ставлення до праці засобами поведінкового досвіду у різних сферах (домашня праця, навчальна діяльність)); *споживчу* (набуття навичок споживання та засвоєння знань про економічні поняття, які характеризують різноманітні аспекти споживання) та *власне економічну* соціалізацію (формування уявлень про економічні феномени – рекламу, банк, бідність, багатство, інфляція та ін.).

Базовими формами економічної соціалізації є: *цілеспрямована* – плановий процес, який реалізується через різні соціальні інститути (дошкільні заклади, школи, вузи і т.д.) у відповідності із нормами і вимогами суспільства; *стихийна* – процес соціалізації, якому властивий ситуативний характер (спілкування у сім'ї та поза її межами, вплив засобів масової інформації); *самовиховання* – самоорганізація особистості через власний досвід та значущі орієнтири розвитку [8, с.23]. Економічна соціалізація може бути *добровільна* та *примусова*. Добровільна передбачає активне і свідоме включення особистості у систему нових соціально-економічних відносин. Примусова супроводжується внутрішнім конфліктом у неприйнятті нових економічних реалій на ціннісному рівні, при наявності орієнтації на дані цінності у

поведінці особистості. Для підростаючих поколінь характерна добровільна соціалізація. Натомість, представники старших поколінь демонструють примусову економічну соціалізацію, яка може переходити у ресоціалізацію.

Основними етапами економічної соціалізації є: *адаптація* – процес пристосування людини до умов соціально-економічної дійсності; *ідентифікація* – ототожнення особистістю себе з певною соціально-економічною групою; *індивідуалізація* – збереження та розвиток індивідом тенденції до автономії, формування власної позиції, зумовленої особистісними особливостями; *інтеграція* – досягнення певного балансу між окремими людьми, особистістю та суспільством, знаходження оптимального варіанта життєдіяльності у соціумі; *наднормативна індивідуалізація* – створення власного феноменологічного простору [14; с. 55].

Відомий український науковець Г. Ложкін, аналізуючи економічну свідомість особистості, прийшов до висновку, що соціально-економічний статус є важливим чинником економічної соціалізації [12]. На думку Н.Дембицької, ідея репрезентації відносин власності як носія економічного досвіду суспільства є чинником економічної соціалізації молоді [5, с. 59]. У своїх дослідженнях вона підтвердила існування причинно-наслідкових зв'язків між економічною соціалізованістю і смисловим змістом економічного досвіду. В основу теоретичного обґрунтування даного положення нею було покладено ідеї концепції соціальних репрезентацій, смислової теорії свідомості та смислового змісту особистого досвіду. Вхідження особистості в економічну систему суспільства є процесом становлення та розвитку її економічної свідомості.

**Висновки.** Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми економічної свідомості ще раз доводить, що цінністю більшості наукових напрацювань є підкреслення ролі вивчення економічної культури особистості, яка повинна забезпечити відповідне адекватне ставлення людини як суб'єкта економічних відносин до економічних об'єктів та ситуацій, та, відповідно, й процес ефективної економічної соціалізації особистості. Такий ракурс розгляду проблеми буде складати основний спектр подальших теоретичних розвідок та емпіричних досліджень феномена економічної свідомості на різних вікових етапах становлення особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Анкудинова Е. В. Определение сущности экономической социализации / Е. В. Анкудинова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – С. 5–15.

2. Бункина М. К. Экономика и психология. На перекрестке наук / М. К. Бункина, А. М. Семенов. – М. : «Дело и Сервис», 1999. – 263 с.
3. Вяткин А. П. Психологические методы изучения экономической социализации личности в процессе обучения / А. П. Вяткин. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2004. – 228 с.
4. Дейнека О. С. Экономическая психология: [уч. пос.] / О. С. Дейнека. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 160 с.
5. Дембицька Н. М. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації молоді / Н. М. Дембицька // Соціальна психологія. – 2008. – №3. – С. 53–67.
6. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект / В. В. Москаленко, І. В. Білоконь, Н. М. Дембицька та ін. ; [за заг. ред. В. В. Москаленко] – К.: Укр. центр політичного менеджменту, 2008. – 336 с. – (Бібліотека журн. «Соціальна психологія»).
7. Землянская Е. Н. Социализация младших школьников в процессе экономической подготовки / Е. Н. Землянская. – М. : МПГУ, 2006. – 235 с.
8. Козлова Е. В. Психологические основы экономической социализации / Е. В. Козлова. – Великий Новгород : НовГУ, 2004. – 80 с.
9. Комаровська В. Л. Особливості економічної свідомості студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Л. Комаровська. – Київ : [б. в.], 2006. – 20 с.
10. Косов О. В. Основная компонента экономического сознания – мифологическая / О. В. Косов // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: [мат. II-ой междунар. интернет-конф.; отв. ред. М. Ю. Семенов. – Омск: Изд-во «Полиграфический центр КАН», 2007. – С. 42–50
11. Лагутін В. Д. Людина і економіка. Соціоекономіка: [навч. посіб. для вузів] / В. Д. Лагутін. – К. : Просвіта, 1996. – 336 с.
12. Ложкін Г. Особливості та структура економічної свідомості суб'єктів соціального простору / Г. Ложкін, В. Спасенников, В. Комаровська // Соціальна психологія. – 2004. – №1. – С. 8–16.
13. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2004. – №2. – С. 3–18.
14. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

15. Прутченков А. С. Проблемы и противоречия формирования экономической культуры учащихсся современной школы / А. С. Прутченков // Стандарт экономического образования в общеобразовательных учреждениях: разработка, апробация, внедрения. – Самара: СИПКРО, 1996. – С. 15–18.
16. Семенов М. Ю. Гендерные особенности экономического сознания старшеклассников / М. Ю. Семенов // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Мат. II-ой междунар. интернет-конф., [отв. ред. М. Ю. Семенов]. – Омск : изд-во «Полиграфический центр КАН», 2007. – С. 62–85.
17. Семья Г. Экономическая социализация детей и подростков: периодизация и результаты / Г. Семья // Школьный экон. журн. – 1998. – №. 5. – С. 25–31.
18. Тернер Дж. С. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж. С. Тернер, П. Дж. Оукс, С. А. Хеслем, В. Дэвид // Иностран. психология. – 1994. – №2. – С. 8–17.
19. Устинова О. Соціально-педагогічні аспекти економічного виховання особистості у вищому навчальному закладі комерційного типу / О. Устинова // Вісн. Льв. ун-ту. Серія «Пед. науки». – 2005. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 229–232.
20. Хащенко В. А. Модель субъективного экономического благополучия / В. А. Хащенко // Психол. журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 38-50.
21. Шибанова Е. С. Образы богатого и бедного человека: компоненты экономического сознания / Е. С. Шибанова // Ежегодник РПО: Материалы III-го Всероссий. съезда психологов: [в 8-ми т.]. – СПб. : СПб ГУ, 2003. – Т. 8. – С. 423–427.

The main theoretical and methodological approaches to economic consciousness of the individual are presented in the article. Theoretical evidence and empirical data to determine the structure, form and function of the economic consciousness of the individual are offered and central trends of economic socialization are proved. The personality integration to the economic system of society is researched to be a process of formation and development of its economic consciousness. The value of most scientific works is established to be an emphasis on the studying of personality's economic culture that must provide a corresponding adequate attitude of a person as a subject of economic relations to economic objects and situations, and accordingly a process of effective economic socialization of a personality.

**Keywords:** consciousness, economic consciousness, economic socialization, economic culture of a personality.

*Отримано: 2.02.2013 р.*

## Цілепокладання як основа прийняття студентами стратегічних життєвих рішень

У статті висвітлено результати теоретичного дослідження проблеми прийняття студентами стратегічних життєвих рішень. Подано результати емпіричного дослідження постановки та реалізації життєвих цілей студентів у найважливіших сферах життя: професійному самовизначенні, виборі шлюбного партнера та визначенні власної життєвої позиції. Зроблено висновок про необхідність запровадження у практику ВНЗ заходів щодо підготовки студентської молоді до постановки та реалізації життєвих цілей, які лежать в основі прийняття стратегічних життєвих рішень та визначають життєвий шлях особистості.

**Ключові слова:** цілі, життєві цілі, рішення, прийняття стратегічних життєвих рішень студентами.

В статье высветлены результаты теоретического исследования проблемы принятия студентами стратегических жизненных решений. Поданы результаты эмпирического исследования постановки и реализации жизненных целей студентов в самых важных сферах жизни: профессиональном самоопределении, выборе брачного партнера и определении собственной жизненной позиции. Сделан вывод о необходимости внедрения в практику вуза мероприятий по подготовке студенческой молодежи к постановке и реализации жизненных целей, которые лежат в основе принятия стратегических жизненных решений и определяют жизненный путь личности.

**Ключевые слова:** цели, жизненные цели, решения, принятие стратегических жизненных решений студентами.

**Актуальність проблеми.** Період нестабільності і кризи у політичній та економічній сферах нашого суспільства не можуть не впливати на становлення підростаючого покоління. Життєві орієнтири сучасної молоді зазнають деструктивних змін, розмиті цінності та смисли ускладнюють прийняття стратегічних життєвих рішень, які, у свою чергу, базуються на постановці життєвих цілей особистістю. Найчастіше у літературі до стратегічних життєвих цілей відносять ті, які вибудовує для себе кожна людина, вони найбільш глобальні серед повсякденних, тому що на них базується весь життєвий шлях людини. До них відносять цілі стосовно професійного самовизначення, цілі, які забезпечують вибір шлюбного партнера та цілі щодо визначення власної життєвої позиції.

Сьогодні соціально-психологічні дослідження українського соціуму свідчать, що нинішня життєва позиція суспільства спрямована не на «справу» і «сенси», а на «слова» і на «отримання власного задоволення» [8, 12]. Стосовно професійного самовизначення, статистично констатують наявність 17,4% безробітної молоді по відношенню до економічно активного населення (за даними МОП 2010 р.). Вчені відмічають, що соціально-економічні наслідки молодіжного безробіття є більш складними та глибокими, ніж у безробіття дорослого населення [12], оскільки відбуваються деструктивні зміни особистості, а потім – переживання безпорадності та примирення з ситуацією: людина починає звикати до бездіяльності, втрачає професіоналізм та здобуті навички. Тривале безробіття призводить до втрати самоповаги, кваліфікації, розладів у родині, збільшення психічно хворих та кількості самогубств, зростання злочинності та соціальних заворушень в країні.

Стосовно постановки відповідальних цілей у такому напрямі, як створення сім'ї, соціологічні та психологічні дослідження зазначають, що в середньому одне розлучення припадає на кожні 2,7 шлюбів (за статистикою 2010 р.). Психологи (Т.Берадзе, О.Ткаченко) зазначають, що більшість розлучень припадає на пари, які прожили три роки, оскільки саме за цей період «проходить закоханість» під час якої молодята не бачать недоліків один одного, а потім помічають багато речей, з якими не можуть змиритися. Отже, життєві цілі та рішення щодо вибору шлюбного партнера не були відповідальними, осмисленими та стратегічними.

**Метою статті** є висвітлення теоретичного обґрунтування місця цілепокладання у прийнятті студентами стратегічних життєвих рішень та аналізу емпіричного дослідження особливостей постановки студентами власних життєвих цілей.

**Основна частина.** Стратегічні життєві рішення розглядаються вченими (К.О.Абульханова-Славська, А.Адлер, Г.О.Балл, В.К.Калін, І.С.Кон, Т.М.Титаренко, В.М.Чернобровкін та багато ін.) як такі, що пов'язані з особливою відповідальністю, мають провідне значення у життєвому просторі людини та впливають на формування життєвого шляху особистості. До цих рішень доцільно віднести рішення щодо професійного самовизначення, рішення з вибору шлюбного партнера та рішення з визначення життєвої позиції особистості.

У результаті проведеного теоретико-методологічного аналізу досліджень з проблеми прийняття рішень особистістю ми прийшли до висновку, що психологічна готовність студентів до



прийняття стратегічних життєвих рішень передбачає усвідомлення цінностей майбутньої професійної діяльності, подружжя, життєвої позиції у соціумі, сформовану мотивацію до цього, наявність необхідних знань, визначеність мети, обґрунтованість прийнятого рішення та шляхів його досягнення. Рівень розвитку психологічної готовності студентів до прийняття означених рішень залежить від розвитку ціннісно-мотиваційного, інформаційно-пізнавального, цілеутворюючого та результативного компонентів цієї готовності [9]. Отже, постановка життєвих цілей лежить в основі цілеутворюючого компонента готовності особистості до прийняття стратегічних життєвих рішень.

Проблема постановки і досягнення особистісних цілей висвітлена у працях І.Д.Беха, Р.В.Павелківа, Е.І.Головахи, Л.М.Долгих, З.С.Карпенко, Д.А.Леонтьєва, В.Г.Панка, Г.В.Рудь, В.М.Ямницького та ін. Вчені зазначають, що постановка життєвих цілей відбувається в основному в підлітковому та юнацькому віці, мотивує молоду людину на пізнання, самовдосконалення та досягнення, готує до прийняття відповідальних життєвих рішень та побудови майбутнього життєвого шляху у трьох ключових напрямках: професійному самовизначенні, виборі шлюбного партнера та визначенні власної життєвої позиції. Разом із цим життєві цілі та пріоритети сучасної молоді суттєво відрізняються від попередніх поколінь.

Щоб з'ясувати, які життєві цілі є пріоритетними для сучасної молоді, ми провели дослідження серед студентів Національного авіаційного університету, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Київського інституту бізнесу і технологій. Для дослідження готовності студентів до постановки та успішної реалізації життєвих цілей необхідно було визначити, які саме життєво значущі цілі студенти визначають як стратегічні, яким є їх рейтинг, яким чином молоді люди збираються їх досягати (які засоби використовувати) та наскільки готові працювати над собою.

Для вивчення наведених характеристик ми використали методику «Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості» М.Р.Молочникова, яка спрямована на усвідомлення особистістю постановки та умов реалізації життєвих цілей у сферах роботи (професійне самовизначення); побуту; фізичного стану; людських стосунків (життєва позиція особистості); душевного стану, сімейного життя (вибір шлюбного партнера).

Стосовно вивчення життєвих цілей у сфері «робота» методика містить запитання, даючи відповіді на які, студенти мали

можливість усвідомити цілі, що необхідно ставити, щоб досягти найбільш оптимального професійного самовизначення. Однак відповіді розподілилися неоднозначно. На питання, які вимагали однозначної відповіді «так» чи «ні» більшість студентів відповідали ствердливо, намагаючись створити враження, що вони мають чіткі уявлення про свою майбутню роботу та стратегічні життєві цілі. У той же час на питання, які вимагали перелічити свої життєві цілі стосовно майбутньої професійної діяльності, не змогли відповісти уже 30,1% студентів. Студенти, які назвали основні цілі, спрямовані на досягнення у майбутній професійній діяльності, визначали переважно (52,6%) «матеріальне забезпечення», «власний бізнес», «стати бізнес-леді», «керівник» тощо.

Це означає, що основна мета професійного навчання пов'язується студентами не з можливостями творчої праці, а з досягненням економічної незалежності. І лише 17,3% студентів визначали свої життєві цілі як «саморозвиток», «досягнення професіоналізму», «улюблена робота», «самоудосконалення», «стати спеціалістом своєї справи» тощо.

На наступне питання, яке передбачало визначити основні мотиви до обрання саме спеціальності, на якій навчаються, не змогли відповісти вже 52,8% студентів. Надалі необхідно було назвати сильні й слабкі сторони своєї мотивації, з чим більшість студентів не впоралися. Позитивні сторони мотивації не були вказані жодним студентом. До негативних сторін мотивації дехто відніс такі характеристики: *невизначеність, нестійкість, впертість, лінощі та страх перед майбутнім*. Такі відповіді студентів вказують на низький рівень мотивації до професійного самовизначення.

На питання, які заходи необхідно задіяти для досягнення кращого професійного самовизначення, більшість студентів вказали на *виробничу практику, участь у тренінгах та курси підвищення кваліфікації*, що вказує на відносну обмеженість знань студентів стосовно різноманітних шляхів і засобів набуття професійних знань, умінь та навичок.

Отже, проводячи ранжування відповідей студентів на питання у сфері «робота», можна зробити висновок, що юнаки і дівчата не мають чітких уявлень про стратегічні життєві цілі з професійного самовизначення, оскільки мають недостатню мотивацію для цього, не можуть обґрунтувати шляхи та засоби їх досягнення.

Надалі, ранжування відповідей студентів у сфері «побут» показало, що свій економічний стан сьогодні студенти переваж-

но визначили як *недостатній, нестабільний та залежний від батьків*. Більшість студентів (72,0%) вказали, що вони дотримуються певних правил, що дає змогу не виходити за межі бюджету. 28,0% студентів вказали на неможливість жити у межах бюджету. На питання, які цілі треба ставити перед собою та які заходи прогнозувати, щоб покращити своє матеріальне становище, 81,3% студентів відповіли, що, крім основної, будуть шукати додаткову роботу, 11,0% – будуть шукати лише високооплачувану роботу, 7,7% студентів повідомили, що будуть економити на усьому.

Отже, вже зі студентського віку наша молодь орієнтована на несприятливі соціально-економічні умови, у яких замість творчості та повної реалізації професійного потенціалу, їй доведеться обмежувати себе та пристосовуватися до існуючих умов. У даному випадку єдиним смислом життя стає робота (постійна та додаткова), яка не залишає часу для реалізації особистісних потреб в інших сферах життя. Отже, постановка студентами життєвих цілей стосовно налагодження власного побуту теж характеризується недалекоглядністю та невмінням планувати власне матеріальне забезпечення.

Аналіз відповідей на запитання, що стосуються сфери «фізичний стан» може вказати на те, чи будуть можливості у студентів, зважаючи на стан здоров'я, досягати поставлених стратегічних цілей. Студенти відповідали та усвідомлювали відповіді на такі запитання, як: «*На чому базується Ваша оцінка свого фізичного стану?*», «*Чи буваєте Ви регулярно на огляді у лікаря?*», «*Чи займаєтесь постійно спортом*», «*чи правильно харчуєтесь?*», «*Чи достатньо спите*», «*як ставитесь до спиртних напоїв?*», «*Як турбуєтесь про власне тіло?*», «*Які заходи здійснюєте для покращення свого фізичного стану?*».

За результатами ранжування відповідей студентів було встановлено, що більшість студентів задоволені своїм фізичним станом, хоча оцінку дають за *зовнішнім виглядом та самопочуттям*. Лікаря відвідують, в основному, за загальним студентським медоглядом. Постійно займаються спортом лише 29,0% студентів. Однак 52,9% студентів вказали на *недостатність сну*, 30,0% – на *погане харчування* (неправильне). Як позитивний результат слід зазначити, що відсоток студентів, які не вживають алкоголь, складає 64,7%.

Майже всі студенти відповіли, що турбуються про «*побудову*» власного тіла, хоча зрозуміло, що кожен з них мав на увазі свій аспект, і це не обов'язково – фізкультура чи спорт. А от на

останнє питання про заходи щодо покращення фізичного стану студенти представили широку палітру різних способів здорового життя: *здоровий сон, різноманітні заняття спортом, фізкультура, «життя без шкідливих звичок», прогулянки на свіжому повітрі, «здоровий спосіб життя», вітаміни, соки* тощо. Залишається сподіватися, що ці знання перейдуть у постановку життєвих цілей, способів досягнення та побудову власного здорового життя.

Надалі, наступна сфера «соціальний стан та людські стосунки» може охарактеризувати постановку цілей студентами стосовно визначення власної життєвої позиції. Ця сфера передбачала відповіді на наступні запитання: «Чи насправді цікавить вас думка інших про Вас?», «Чи цікавлять вас чужі проблеми і турботи?», «Чи вмієте ви слухати?», «Чи цікавить Ваша думка інших», «Чи вмієте ви цінувати людей, з якими спілкуєтесь?», «Чи нав'язуєте свої думки іншим?», «Чи прагнете розвивати інших», «Як Ви піклуєтесь про дружні стосунки?», та «Як розвиваєте їх за допомогою зворотного зв'язку?».

У результаті ранжування відповідей студентів було виявлено, що майже всі студенти (96,0%) вказали, що насправді цікавляться думкою інших про себе, однак жоден студент не написав, як він це використовує. Також усі студенти зазначили, що вміють слухати інших та цінувати тих, з ким мають стосунки. Однак, на питання, «Як прагнете ви сприяти розвитку людей, з якими маєте стосунки?», 35,3% студентів відповіли «ні».

Отже, відповіді студентів вказують на «тихе життя», або на «безплідну» життєву позицію, за умов якої від них нічого не вимагається. У той же час, коли потрібно допомогти іншим, щось виправити чи покращити, про щось потурбуватися, на щось вплинути – така позиція стає на заваді особистісної активності.

Студенти охоче надали відповіді (76,5%) на питання «Як Ви турбуєтесь про дружні стосунки»: *унікати конфліктів, бути відвертим, розвивати взаєморозуміння, підтримувати постійно, бути відданим* тощо. Однак, на конкретне запитання «Як я можу розвивати свої стосунки», відповіді були майже такими ж, ординарними, загальними, шаблонними: *бути добрим, досягати розуміння, взаємодіяти, робити висновки, налагоджувати взаєморозуміння* тощо. Отже, як видно з відповідей, студенти готові лише до стереотипних шаблонних відповідей, які не потребують глибоких роздумів та креативності, а отже, не замислюються над постановкою стратегічних життєвих цілей з метою досягнення та повсякденного самовдосконалення.

У наступній сфері «душевна готовність та психологічний стан» аналіз результатів дозволив встановити, що на питання «Чи займаюсь я постійно саморозвитком?» більшість студентів (71,4%) відповіли стверджувально. Газети, щоденні видання, спеціальні випуски та літературні твори студенти також читають, але не регулярно. За новинами у пресі, радіо та телебачення теж слідкують (не регулярно) усього 42,8% студентів.

На питання, які навчальні заходи, збори, конференції, спецкурси відвідують – змістовно відповіли 64,2% студентів. Також більшість студентів стверджувально відповіли, що мають власний план саморозвитку. Однак, на конкретне запитання «Як можете розвивати свою мотивацію і душевний стан» відповіли наступним чином: 21,4% вказали на тренінги, книги, фільми, музику, підтримку сім'ї; 63,8% вказали на загальні поняття – саморозвиток, пізнання чогось нового, бесіди з друзями; 14,8% – не відповіли на питання. Отже, у сучасних студентів наявне прагнення до саморозвитку, але шляхи його реалізації є доволі неусвідомленими.

Наступна життєва сфера «сімейне життя» характеризує готовність студентів до постановки стратегічних цілей з вибору шлюбного партнера. Усі студенти відповіли, що вони знають призначення сім'ї. У нашій вибірці 40,0% студентів мають шлюбного партнера і приділяють йому достатньо уваги. Однак насторожує той факт, що 53,3% серед них вказують, що не мають спільних захоплень. Це наводить на думку про те, на яких же позиціях базується студентська сім'я. На питання «Чи знаєте Ви про потреби свого партнера?» студенти відповідають стверджувально, а створити належні умови для спільного життя намагаються лише 46,6% студентів. На питання «Як Ви можете розвивати свою сім'ю» ми отримали знову шаблонні, нічого не значущі відповіді: *досягати близьких стосунків, приділяти більше уваги одному, берегти стосунки, приймати іншого таким як є* тощо. Отже, студенти вважають потенційно важливою наявність власної сім'ї, близьких стосунків, але більше половини з них не обирають партнера відповідно до спільних інтересів і не намагаються на цій основі покращувати взаєморозуміння.

Методика передбачала останнім завданням постановку особистих життєвих цілей студентами, ранжування яких дозволило нам визначити пріоритетний ранг кожної із життєвих сфер особистості. Розподіл життєвих цілей за сферами поданий у табл. 1.

Таблиця 1

## Розподіл життєвих цілей студентів за основними сферами життя

№ з/п	Життєві сфери студентів	Процентне співвідношення, %	Ранг
1.	Робота	26,0	I
2.	Побут	7,0	VI
3.	Фізичний стан	14,0	IV
4.	Соціальний стан	19,0	III
5.	Психологічний стан	12,0	V
6.	Сім'я	23,0	II

Як видно з табл. 1, на першому місці за важливістю для студентів є професійне самовизначення та робота; на другому – сім'я або вибір шлюбного партнера; на третьому – соціальний статус та стосунки з оточуючими; на четвертому – фізичний стан, тобто здоров'я; на п'ятому – душевне та психологічне задоволення; на останньому, шостому – побут.

**Висновки.** Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що постановка життєвих цілей лежить в основі цілеутворюючого компонента готовності особистості до прийняття стратегічних життєвих рішень. Емпіричне дослідження проблеми постановки студентами життєвих цілей показало наступне. У сфері «робота» юнаки і дівчата не мають чітких уявлень про стратегічні життєві цілі з професійного самовизначення, оскільки мають недостатню мотивацію для цього, не можуть обґрунтувати шляхи та засоби їх досягнення. Постановка студентами життєвих цілей стосовно налагодження власного побуту теж характеризується недалекоглядністю та невмінням планувати власне матеріальне забезпечення.

Стосовно покращення себе у сфері «фізичний стан» студенти представили широку палітру різних способів здорового життя, тому залишається сподіватися, що ці знання перейдуть у постановку життєвих цілей, способів досягнення та побудову власного здорового життя. Аналіз соціальної сфери студентів вказує на особистісну пасивність, або на «безплідну» життєву позицію, за умов якої від них нічого не вимагається. У сфері «душевного та психологічного стану» у сучасних студентів наявне прагнення до саморозвитку, але шляхи його реалізації є доволі неусвідомленими. У сфері «сім'ї» студенти вважають потенційно важливою наявність власної сім'ї, близьких стосунків, але більше половини з них не обирають партнера відповідно до спільних інтересів

та цінностей і не намагаються на цій основі покращувати взаєморозуміння.

За важливістю на першому місці для студентів є професійне самовизначення та робота; на другому – сім'я або вибір шлюбного партнера; на третьому – соціальний статус та стосунки з оточуючими; на четвертому – фізичний стан, тобто здоров'я; на п'ятому – душевне та психологічне задоволення; на останньому, шостому – побут.

У результаті проведеного дослідження приходимо до **висновку** про необхідність запровадження у практику ВНЗ заходів щодо підготовки студентської молоді до постановки та реалізації життєвих цілей, які лежать в основі прийняття стратегічних життєвих рішень та визначають життєвий шлях особистості.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни /К. А. Абульханова-Славская . – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І. Д. Ціннісна система як критерій особистісного виміру / І. Д. Бех, Р. В. Павелків// Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.). – К.: Вид. ДОК-К, 1996. – Т. 1. – С. 68-76.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. Думка, 1988. – 143 с.
4. Долгих Л. М. Гендерні особливості кар'єрних стратегій студентської молоді / Л. М. Долгих// Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII, вип. 7. – С. 169-175.
5. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ. : Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
6. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100-109.
7. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : Монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
8. Пашукова Т. Імідж України і Росії в умовах політичних змін / Т. Пашукова// Соціальна психологія. – № 5. – 2005. – С.3-15.



9. Слюсаренко И. Международный имидж Украины после «Оранжевой революции»: информационные вызовы // Персонал. – № 2. – 2005. – С.26-36.
10. Помиткіна Л. В. Психологічна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень / Л. В. Помиткіна // 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. 18. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С.654-663.
11. Сохань Л. В. Искусство жизнетворчества. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий / Л. В. Сохань. – К. : Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2010. – 576 с.
12. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М.Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
13. Ткаченко О. Тенденції змін життєвих орієнтацій українського суспільства / О. Ткаченко// Соціальна психологія. – 2006. – № 3 (17). – С.25-32.
14. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / Пер. с нем. / Клаус Фопель.– М.: Генезис, 2008.– 208 с.
15. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності: теорія та експеримент: Монографія / В. М. Ямницький. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М. П., 2006. – 362 с.

The article envisages the results of an empirical study of the problem of students' strategic life decision-making. The results of an empirical study of students' life goals making and realization are shown in the most important areas of life: professional self-determination, choosing a marriage partner and the determination of own life position. The students' readiness for decision making is established to depend on the development of value and motivational, informational and cognitive, goal-making and effective components of this disposition. We came to the conclusion that the necessity of activities introduction in the practice of higher educational establishments concerns the students' training for the formulation and realization of life goals lying in the basis of strategic life decision-making and determining the personality way of life.

**Keywords:** goals, life goals, decision, students' strategic life decision-making.

*Отримано: 21.01.2013 р.*

## Роль комунікацій у формуванні особистості дитини юнацького віку (16-22 роки)

У статті характеризуються особливості нейрофізіологічного та психологічного розвитку психіки дитини юнацького віку; аналізуються основні комунікативні знання та навички, якими повинні володіти діти в цьому віці; розглядаються домінуючі чинники отримання та обробки інформації дитиною 16-22 років, а також роль комунікацій у формуванні його особистості. Автор торкається проблеми спілкування як комунікації, розглядаючи його основні функції та види, а також основні критерії комунікативної культури людини як суб'єкта моралі та права. Значна роль у формуванні особистості юнацького віку належить такій якості психіки, як егоцентризм, який в більшості своїй не сумісний з усталеним психопростором, в якому психіка нового покоління намагається проявити свої внутрішні потенціали. Тому автор пропонує свої заходи вирішення цієї проблеми для молоді психіки.

**Ключові слова:** комунікація, юнацький вік, особистість, спілкування, інформація, інформаційний простір, образ, внутрішнє «Я», знак, символ.

В статье характеризуются особенности нейрофизиологического и психологического развития психики ребенка юношеского возраста; анализируются основные коммуникативные знания и навыки, которыми должны обладать дети в этом возрасте; рассматриваются доминирующие факторы получения и обработки информации ребенком 16-22 лет, а также роль коммуникаций в формировании его личности. Автор затрагивает проблемы общения как коммуникации, рассматривая его основные функции и виды, а также основные критерии коммуникативной культуры человека как субъекта морали и права. Значительная роль в формировании личности юношеского возраста принадлежит такому качеству психики как эгоцентризм, который в большинстве своем несовместим с устоявшимся психопространством, в котором психика нового поколения пытается проявить свои внутренние потенциалы. Поэтому автор предлагает свои способы решения этой проблемы для молодой психики.

**Ключевые слова:** коммуникация, юношеский возраст, личность, общение, информация, информационное пространство, образ, внутреннее «Я», знак, символ.

**Актуальність.** Серед різноманіття проблем сучасної психології, спілкування є однією з найбільш популярних і досліджу-

ваних проблем. Роль та інтенсивність спілкування в сучасному суспільстві постійно зростають. Це пов'язано з цілим рядом причин. Перш за все, перехід від індустріального суспільства до інформаційного веде до збільшення обсягу інформації і, відповідно, зростання інтенсивності процесів обміну цією інформацією. У зв'язку з цим дуже швидко збільшується число технічних засобів для обміну інформацією. Ми стали свідками того, як з'явилися й увійшли в повсякденний побут багатьох людей факси, електронна пошта, Інтернет і т.п. Є ще одна причина, яка спонукає нас задуматися про зростання ролі спілкування в сучасному суспільстві і зробити цю проблему предметом спеціального розгляду, – роль комунікацій у формуванні особистості. Спілкуючись, людина виявляє себе індивідом і реалізує свої прагнення бути особистістю. Те, яким чином передається інформація, як відбувається технічний процес обміну інформацією і є комунікація. Немає спілкування – немає суспільства, немає особистостей.

За останнє півстоліття в психології та педагогіці накопичився великий досвід у вивченні особливостей нейрофізіологічного та психологічного розвитку психіки дитини юнацького віку. Теоретичні положення розглядаються в працях О.О. Базалука [1], О.І. Бондарчук і Л.І. Бондарчук [3], Ю.Б. Гіппенрейтера [4], Г.О. Готової [5], Л.В. Соханя, В.О. Тихоновича, О.О. Кисельова [11] та інших. При цьому вітчизняні дослідники, такі як Е.Н. Гусинський, Ю.І. Турчанінова [6], О.А. Запесоцький [7], Е.В. Ільєнков [8], В.О. Малахов [9], Г.Г. Почепцов [10] та інші, розглядають молоду людину юнацького віку як особистість, психіка якої вже може здійснювати повноцінну взаємодію з майбутнім інформаційним простором.

**Мета нашого дослідження** – показати роль комунікацій у формуванні особистості дитини юнацького віку (16-22 роки). **Завдання роботи** – проаналізувати домінуючі фактори отримання інформації на різних етапах формування особистості дитини в юнацький період.

Юнацький період охоплює вік, приблизно, 16-22 роки. У цей період на рівні нейрофізіології мозку закінчується формування нейронних комплексів підсвідомості і свідомості, налагоджується повноцінна робота психіки. У плані психології в період юності відзначаються перші самостійні кроки сформованої психіки з реалізації внутрішніх потенціалів в повсякденному існуванні. Психіка виходить з-під опіки батьків і близького оточення, приймає самостійні рішення і, практично, починає самостійне існування.

У період юності відбуваються дві важливі події для психіки: – по-перше, закінчення школи. Для психіки – це перші підсумки її внутрішнього становлення, насамперед, становлення внутрішнього абстрактного образу (внутрішнього «Я»), через призму якого психіка взаємодіє з майбутнім інформаційним простором. «До моменту закінчення школи внутрішній абстрактний образ – це вже не просто каркас, а основа суб'єктивного світосприйняття. Це вже стійка система поглядів, яка виділяє психіку в психопросторі не тільки індивідуальними особливостями, але й особистісними, тобто збагаченими індивідуальним досвідом соціального співіснування» [1, с. 268].

По-друге, починається або самостійна трудова діяльність, або ж отримання вищої освіти, яке в будь-якому випадку пов'язане з набагато меншою опікою з боку батьків, близького оточення та представників системи освіти. Більшість молодих людей будують життєві плани, думають про перспективи своєї майбутньої діяльності. У юнаків і дівчат формуються стійкі ідейно-моральні й громадянські якості особистості, стійкий світогляд (наукові, моральні, художні й політичні переконання, ціннісні орієнтації і т.п.).

І у першому, і у другому випадку психіка періоду юнацтва впритул стикається з проблемою спілкування. Згідно О.І. Бондарчук та Л.І.Бондарчук, спілкування – це «процес встановлення контактів між людьми, породжуваний потребами в спільній діяльності, що включає в себе обмін інформацією (комунікацію), вироблення єдиної стратегії взаємодії (інтерацію), сприйняття і розуміння один одного (перцепцію)» [3, с. 69]. О.І.Бондарчук та Л.І. Бондарчук виділяють наступні цілі (функції) спілкування:

- контактну – встановлення контакту як стану обопільної готовності до прийому та передачі повідомлення і підтримки взаємозв'язку у формі постійної взаємоорієнтованості;
- інформаційну – обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями і т.п.;
- спонукальну – стимуляція активності партнера по спілкуванню, що спрямовує його на виконання тих чи інших дій;
- координаційну – взаємне орієнтування й узгодження дій при організації спільної діяльності;
- розуміння – розуміння сенсу повідомлення, намірів, установок, переживань партнерів по спілкуванню;
- емотивну – збудження у партнерах по спілкуванню потрібних емоційних переживань («обмін емоціями»); зміна власних переживань і станів;

- встановлення відносин – усвідомлення свого місця в системі ділових, міжособистісних та інших зв'язків співтовариства;
- впливу – зміна стану партнера, його поведінки, потреб, намірів, рішень, думок і т.п.

Спілкування як комунікація – це процес освоєння психікою майбутнього психопростору та інформаційного простору за допомогою знаків (слів, жестів, ієрогліфів тощо) та понять, які співвідносяться з певними предметами і явищами дійсності [10, с. 56].

Виділяють комунікацію вербальну (від лат. *verbalis* – словесний) і невербальну. У вербальній комунікації у якості знакової системи виступає мова, основною одиницею якої є слово, що позначає предмети і явища у вигляді узагальнених характеристик – понять. Невербальна комунікація, яка доповнює мову і передає стан людини, включає такі знакові системи:

– оптико-кінетичну систему, яка використовує жести, міміку, пантоміміку;

– паралінгвістичну (від лат. *para* – біля) систему, яка виражає почуття і стан людини за допомогою якостей голосу, його діапазону, тональності;

– екстралінгвістичну (від лат. *extra* – поза, *lingua* – мова) систему, яка передбачає включення в мову пауз, сміху, певного темпу мовлення;

– просторово-часову систему, яка пов'язана зі взаємним розташуванням партнерів по спілкуванню, часом спілкування, особливою ситуацією спілкування (наприклад, ефект «вагонного попутника») [3, с. 70-71].

О. Бондарчук і Л. Бондарчук стверджують, що тільки 7% змісту повідомлення передається значенням слів, в той час як 38% інформації визначається тим, як ці слова говоряться, і 55% – виразом обличчя [3, с. 71].

На думку О. Запесоцького, «основними компонентами комунікативної культури є:

а) уважлива здатність (готовність слухати);

б) емпатія, яка дозволяє людині в ході спілкування ідентифікуватися з проблемною життєвою ситуацією партнера по діалогу і зрозуміти джерела, що породжують його текст (здатність отожднювати себе з партнером, вміння адекватно інтерпретувати мотиви партнера, що детермінують спілкування, тобто «вміння розуміти»);

в) багаторівнева ідентичність (особистісна; колективно-групова, тобто ідентичність з суб'єктивно значущими соціокуль-

турними, професійними, статусними групами; соціально-культурна – ідентифікація з соціально-культурним співтовариством, культурою в цілому). Визначальним є особистісний рівень ідентичності, який передбачає усвідомлення власної цілісності в безлічі мовних актів (здатність позначити себе як автора висловлювань) і подій власної біографії (цю здатність називають ще оповідною ідентичністю, в якій людина свідомо виступає суб'єктом власної історії);

г) осудність – здатність усвідомити себе як суб'єкта діяльності і передбачити її наслідки, а також бути готовим нести за неї відповідальність (іншими словами, утримувати і зв'язувати у свідомості «я-діюче» і «я-відповідальне»)» [7, с. 110-111].

Ці компоненти суб'єкта діалогу є необхідними і найважливішими критеріями сформованості людини як суб'єкта моралі та права. Звичайно, комунікативна культура не гарантує моральних результатів. Не випадково і в правовій площині суб'єкт відповідальності є, насамперед, суб'єктом моралі, який звітує собі про власні вчинки (простий факт усвідомлення можливої відповідальності не гарантує відповідальні вчинки: як правило, злочинець прораховує можливі варіанти каральних санкцій і суб'єктивно готовий до них). У спілкуванні, у взаємодії людей здійснюється узгодження цінностей, норм, ідеалів, почуттів, настроїв і всіх інших атрибутів душевного і духовного світу людини [6, с. 67]. У цьому процесі відбувається зміна властивостей, як суб'єктів взаємодії, так і об'єктів погодження (цінностей, норм і т.д.). Зміни ці бувають іноді вельми глибокими, що зачіпають саму структуру культури особистості або спільноти. «Багаторазова участь в різних взаємодіях дає людині можливість поглянути на свій світогляд зі сторони, вийти за межі власної культури. У цих обставинах власний контекст світосприйняття стає видимим... Досвід спілкування з іншими ставить особистість (чи суспільство) перед питаннями, які ніколи б не виникли в умовах ізольованої системи» [1, с. 286-287]. Соціальна система, що позбавлена спілкування, приречена на деградацію, і те ж саме можна сказати про окрему особистість.

Період юності – це поступовий перехід від індивідуальності до особистості. Те, що система освіти і близьке оточення заклало в основу внутрішнього «Я» протягом 16-17 років, проходить випробування часом і оточенням. У період юності психіка вперше являє повноту своєї внутрішньої досконалості. Вона заявляє про свої принципи, про сформовану систему поглядів, про особливості думок на світ, про здібності взаємодіяти як з навко-

лишнім психопростором, так і з майбутнім інформаційним простором. Вона починає пошук свого місця в психопросторі, шукає середовище, яке є сприятливим для реалізації внутрішнього потенціалу, намагається показати свою значимість і право на повагу, а також визнання з боку оточуючих.

«Психіка періоду юності – егоцентрична: як правило, вона бачить тільки свою значимість і намагається цю значимість довести іншим. І це нормальний стан. Показником егоцентризму психіки є стан її здоров'я: цілісності, спрямованості, активності» [1, с. 280]. Відомий радянський філософ Евальд Васильович Ільєнков (1924 – 1979 рр.) з цього приводу писав: «Хочете, щоб людина стала особистістю? Тоді поставте її з самого початку – з дитинства – у такі взаємини з іншою людиною (з усіма іншими людьми), у яких вона не тільки могла би, але й змушена була би стати особистістю. Зумійте організувати її взаємини з людьми так, щоб вона вміла робити все те, що роблять вони, але тільки краще» [8, с. 414]. Але тут теж присутні обмеження. Надмірний, показовий егоцентризм – це, як правило, перша ознака деструктивного розвитку психіки [8, с. 81]. Відомий російський релігійний філософ Микола Олександрович Бердяєв (1874 – 1948 рр.) вважав, що: «Егоцентризм руйнує особистість, він є найбільшою перешкодою на шляхах реалізації особистості. Не бути поглинутим собою, бути зверненим до «ти» і до «ми» є основна умова існування особистості. Гранично егоцентрична людина – це істота, яка позбавлена особистості, втратила відчуття реальності, вона живе фантазіями, ілюзіями, примарами. Особистість передбачає почуття реальностей і здатність виходити до них. Крайній індивідуалізм є заперечення особистості» [2, с. 300].

В більшості своїй, егоцентризм психіки не сумісний з установленим психопростором, в якому психіка нового покоління намагається проявити свої внутрішні потенціали. Як правило, вплив психопростору на «молоду» психіку деструктивний, він відкидає її, противиться її проявам, намагається підпорядкувати під свої вимоги, «стандартизувати». Завдання відблизити близького оточення і педагогів полягає в тому, щоб допомогти психіці адаптуватися до умов психопростору, забезпечити перехід від яскраво вираженого егоцентризму до: а) повноцінного співіснування в умовах мікросоціальної групи; б) всебічної реалізації творчого потенціалу в умовах незнайомого колективу. Наскільки якісно і повноцінно близьке оточення і педагоги забезпечать «входження» психіки в самостійне життя, настільки якісним надалі виявиться реалізація психікою своїх потенціалів.



У цей період часу важливо, щоб психопростір не «зламав» психіку, не нав'язав свої цінності, цілі та завдання, тому що все нав'язане в цей період часу не є глибоким, не зачіпає основ підсвідомості, тому є тимчасовим і поверхневим. У цьому випадку система поглядів, що закладена упродовж 16-17 років і за своєю суттю є визначальною, буде протиставлена системі поглядів, що нав'язана психопростором. У результаті суспільство отримає деструктивну особистість, яка, з одного боку, буде боятися проявити свою індивідуальність (внутрішнє «Я»), з другого боку, надіне маску лицеміра, і представлится себе в зовсім іншому, не характерному для неї образі.

Своєрідним вирішенням проблеми входження «молодої» психіки в сформовані колективи є кіберпростір, що інтенсивно розвивається, і актуалізація віртуального світу. «Різниця між реальним і віртуальним світом полягає в тому, що в реальному світі психіка постає перед інформаційним простором і поточним способом життя в усіх своїх реальних якостях: з безліччю сильних і слабких сторін. У віртуальному світі психіка може замаскувати слабкі сторони і надати собі нехарактерні для реального існування риси. Інакше кажучи, психіка може вигадати себе і уявити в зовсім іншому образі, ніж вона є насправді» [1, с. 287]. Безумовно, в цьому ілюзорному образі психіці комфортно, вона без проблем може імплантуватися в будь-який колектив кіберпростору і досягати в ньому значущих вершин. Але який стрес чекає психіку, в разі коли реальний і віртуальний світи зіткнуться, коли колеги по віртуальному світу побачать реальну психіку? Наскільки етично редагувати реальний образ у віртуальному світі? Чи не є це наочний приклад втечі від реальності, тимчасова ілюзія, яка закінчиться ще більшим розчаруванням?

Егоцентрична, невірніважена поведінка, епатажний і гламурний зовнішній вигляд, нігілізм і самовпевненість у спілкуванні – все це яскраві прояви асиметричного внутрішнього абстрактного образу. Це прогалини виховного процесу, який не зміг закріпити на рівні внутрішньої системи поглядів розуміння того, що все зовнішнє, показове – це другорядне і не головне для людського існування. І тим більше воно не характеризує молодого людину як особистість. Як показали дослідження, «повноцінна реалізація творчого потенціалу ні в якій мірі не пов'язана з самовираженням в побутовому і повсякденному житті. Це доля недосконалої психіки заявляти про себе в елементарному: в яскравих, брендових речах (одязі, прикрасах і т.п.), в дорогих машинах, модних тусовках, дорогих апартаментах і т.п. Недосконалість подібного самовираження полягає в тому, що, як правило, воно

пов'язано виключно з чуттєво-емоційною складовою психіки, тобто з роботою підсвідомості» [1, с. 281]. Однак психіка володіє важливою нейрофізіологічною властивістю – адаптуватися під будь-які чуттєво-емоційні прояви, тому завжди почуття задоволення від нової машини або від красивої речі згодом притупляється і підсвідомість вимагає нової стимуляції, нових емоційних проявів: покупки нової машини, нових речей і т.п. Звідси і нові для сучасного психопростору психічні хвороби: «шопінг» – необхідність покупки все нових і нових речей; «гламурність» – необхідність виділятися в речах, макіяжі та спілкуванні; «креативність» – прояв творчих потенціалів психіки в елементарному, насущному існуванні і т. п.

Здорова психіка виділяється в більш масштабних діяннях, пов'язаних, перш за все з роботою свідомості. Здоровий егоцентризм – це самостійність у роботі з майбутнім інформаційним середовищем, це розкриття змісту невідомих процесів і явищ, їх знакове позначення і донесення до суспільства, це нові асоціації БОА і боа-інформації, в результаті яких формується нове бачення тих чи інших сторін існування, це новий життєвий досвід, який збагачує внутрішню інформаційну базу. «Саме в роботі з інформаційним середовищем проявляється досконалість психіки. Чим якісніша та масштабніша ця робота, тим більш повноцінна реалізація творчого потенціалу психіки, тим в більш масштабних і значущих результатах для суспільства, психіка втілює свою внутрішню активність. І перехід від індивідуальності, тобто від психіки з тільки їй притаманними особливостями формування внутрішнього абстрактного образу, до особистості, відбувається тільки в результаті самостійної роботи з майбутнім інформаційним простором» [1, с. 281-282].

Особистість – це психіка, яка в результаті систематичної і планомірної роботи з інформаційним простором здійснює не тільки накопичення інформації, але й реалізує накопичене в повсякденному існуванні. Причому продукти праці психіки повинні бути авторитетними для навколишнього психопростору: затребувані, корисні і т.п. [11, с. 32]. Про людину як про особистість говорить не досконалість психіки, а значимість тих матеріальних форм, у яких психіка втілює свої внутрішні потенціали. Чим більше затребувані продукти праці психіки, тим авторитетніше, більш значуща для суспільства особистість. Е. Гусинський та Ю. Турчанінова пишуть: «...поняття «особистість» і у природній, і у філософській мові використовується передусім для позначення того, як бачать людину інші люди, яка «личина» постає перед

ними. У цьому сенсі особистість не існує поза суспільством, поза культурою: людина представлена світу як носій тих соціальних ролей, які вона грає і готова грати» [6, с. 50].

М. Бердяєв пише: «Кожна людина покликана стати особистістю, і їй повинна бути надана можливість стати особистістю» [2, с. 301]. Але при цьому, аналізуючи характеристики особистості, М. Бердяєв уточнює: «...Особистість припускає жертву, але не можна пожертвувати особистістю. Можна пожертвувати своїм життям, і людина іноді повинна пожертвувати своїм життям, але ніхто не має права відмовитися від своєї особистості, всякий повинен в жертві і через жертву залишатися до кінця особистістю. Відмовитися від особистості не можна, бо це означало б відмовитися від Божої ідеї про людину, не здійснити Божого задуму» [2, с. 307].

Спираючись на дослідження інших авторів і свої власні, Л. Виготський виділяє в розвитку особистості «три групи умов становлення та формування:

1) первинні умови, пов'язані з задатками, спадковістю, тобто нижчі психічні функції;

2) вторинні умови, обумовлені навколишнім середовищем, іншими людьми, культурою, активною взаємодією дитини з усіма цими факторами. Ці вторинні умови є різного роду знакові утворення і включають в себе все те, що відноситься в онтогенезі до формування, як окремих вищих функцій, так і їх складних психологічних систем;

3) третинні умови (рефлексія, самооформлення). На цьому рівні особистість за допомогою знакових утворень починає сама визначати напрямок власного розвитку, удосконалює свою практичну діяльність, розвиває свої потреби, своє мислення, спілкування і т.п. Основна роль в цьому постійному самовдосконаленні зрілої особистості належить двом системам вищих психічних функцій: світогляду і самосвідомості» [5, с. 117].

Сучасні психологія та філософія схильні бачити в особистості не даність, а пошук, не щось створене, а те, що творить, активний початок, що використовує у процесі самореалізації не тільки внутрішні потенціали, але й майбутній матеріал культури. Згідно М. Бердяєва «... особистість не може бути закінченою, вона не дана, як об'єкт, вона твориться, створює себе, вона динамічна. Особистість є насамперед антиномічне поєднання кінцевого і нескінченного» [2, с. 303]. А відомий швейцарський психолог К. Юнг з цього приводу писав: «Ніхто не в змозі виховати особистість, якщо він сам не є особистістю. І не дитина, а тільки до-

рослий може досягти цього рівня розвитку в якості стиглого плоду життєвех звершень, спрямованих на цю мету. Адже досягти рівня особистості означає максимально розгорнути цілісність індивідуальної сутності. Тут потрібно все людське життя з усіма його біологічними, соціальними та психологічними аспектами. Особистість – вища реалізація вродженої своєрідності в окремої живої істоти. Особистість – результат найвищої життєвої стійкості, абсолютного ества індивідуального суцього і максимально успішного пристосування до загальнозначущого при найбільшій свободі вибору... Особистість розвивається протягом усього життя людини з темних або навіть зовсім нез'ясованих задатків, і тільки наші справи покажуть, хто ми є... Ми не знаємо наперед, які справи і злодіяння, яка доля, яке добро і яке зло містяться в нас; та тільки осінь покаже, що було зачате навесні» [6, с. 51]. М.Бердяев попереджає: «Я повинен реалізувати в собі особистість, і ця реалізація є невпинна боротьба. Свідомість особистості та реалізація особистості болючі. Особистість є біль, і багато хто погоджується на втрату в собі особистості, так як не виносять цього болю. Сама ідея пекла пов'язана з утриманням особистості. Байдуже буття не знає пекла» [2, с. 296].

Л. Божович виділяє два основних критерії сформованої особистості:

1) людину можна вважати особистістю, якщо в її мотивах існує ієрархія в одному певному сенсі, а саме: якщо вона здатна долати власні безпосередні спонукання заради чогось іншого. У таких випадках говорять, що суб'єкт здібний до опосередкованої поведінки. При цьому передбачається, що мотиви, за якими долаються безпосередні спонуки, соціально значимі. Вони соціальні за своїм походженням і сенсом, тобто задані суспільством, виховані в людині;

2) здатність до свідомого керівництва власною поведінкою, до наявності самосвідомості як особливої інстанції особистості [4, с. 282].

Отже, у молодій людини повинні бути сформовані ідейно-моральні й громадянські якості особистості, науково-філософський світогляд, хороша орієнтація в таких формах суспільної свідомості, як наукове, художнє, моральне і правове, вміння практично діяти у відповідності зі світоглядними принципами і вимогами цих форм свідомості. Юнаки та дівчата повинні вміти спілкуватися у різних колективах, дотримуючись встановлених в них норм взаємовідносин, і при цьому реалізовувати в повсякденному житті свої внутрішні потенціали.

Хотілося б розглянути ще одну проблему, яка притаманна періоду юності – це відхід від опіки і наставлянь, ставка на самостійну активність психіки в інформаційному просторі. Постійна опіка в період юності рівносильна недовірі оточуючих до можливостей психіки. Більшість «молодих психік» сприймають цю недовіру як факт (очевидне) і заражаються ним. Вони починають самі сумніватися в своїй повноцінності та значущості, а як результат – невпевненість, скованість в поведінці; молода людина постійно озирається на думку оточуючих.

У період юності ще більше зростає значимість самотності – періодів цілковитої тиші та умиротворіння. Суєта, непродуктивне спілкування, розв'язання другорядних завдань – все це відволікає психіку від повноцінної реалізації внутрішнього творчого потенціалу. Успіх у вирішенні другорядних завдань, пріоритет побутового і насущного, насправді послаблюють психіку, тому що будь-яку складну задачу, що вимагає посидючості, тривалого і послідовного вирішення, психіка буде уникати через удавану «неефективність». Психіка, в силу особливостей своєї будови, завжди шукає легкі шляхи для свого існування, вимагає вирішення тактичних (миттєвих, прилеглих) завдань (потреб). Підсвідомість, хочемо ми цього чи ні, але на даному ступені еволюції людства ще домінує у психіці, і для того, щоб робота свідомості зайняла значне місце в активності психіки, потрібно спочатку, з підліткового періоду, і особливо з періоду юності, привчати психіку вирішувати більш складні, масштабні завдання. Психіка повинна звикати до тривалого акцентування на одному завданні, повинна вчитися працювати на перспективу, не задовольняючись дрібними проміжними перемогами.

«Проблема сучасного людства полягає в тому, що люди не можуть мислити стратегічно: вирішувати завдання далекої перспективи. Сучасна система освіти вчить мислити тактично, тому люди живуть цілями приватними, розрахованими на рік, два, максимум, на п'ять років. Але ж якої ефективності досягла б діяльність людства, якби психіка організовувала свою активність з урахуванням передбачення кінця онтогенезу, тобто, якби вже в період юності молодь замислювалася про свою старість, про ті результати, яких потрібно встигнути досягти за сорок-п'ятдесят років активного існування. Скільки б у цьому випадку вдалося уникнути помилок і втраченого часу, скільки б другорядних завдань і захоплень залишилося осторонь, і на них не було витрачено дорогоцінні роки життя» [1, с. 278-279].

В свою чергу, вирішення складних завдань (цілей) і стратегічне мислення можливо тільки на самоті, коли психіка ізольована від шуму цивілізації. Чим більше метушні навколо психіки, тим важче їй концентруватися на досягненні глобальної мети. А самотність – це єдина сприятлива умова, при якій психіка може провести якісний аналіз не тільки минулих і поточних подій, але й розібратися в доцільності своєї діяльності, скоординувати подальші кроки для досягнення глобальної мети.

**Висновки.** Розглянувши запропоновану проблему, вивчивши низку психологічної, педагогічної та соціологічної літератури, ми прийшли до деяких висновків.

По-перше, в період юності відбувається повноцінне формування нейрофізіологічної основи психіки і вже практично з 18-20 років психіка в змозі здійснювати повноцінну взаємодію з майбутнім інформаційним простором.

По-друге, важливо, щоб не тільки навколишні визнавали за юнаками і дівчатами право на самостійні вчинки і рішення, але й система освіти акцентувала свій вплив на розвиток «само»: самостійності, самонавчання й самовиховання.

По-третє, період юності – це поступовий перехід від індивідуальності до особистості.

По-четверте, до кінця періоду юності людина повинна володіти наступними комунікативними знаннями, вміннями та навичками: 1) високорозвиненою внутрішньої інформаційною базою, яка акумулює якісну інформацію не тільки з обраної спеціальності, але і за суміжними науковими дисциплінами; 2) усталеною внутрішньою системою поглядів (внутрішнім «Я»), що дозволяє здійснювати якісну самостійну взаємодію з майбутнім інформаційним простором, приймати принципові, ефективні рішення, по досягненню приватних цілей; 3) усталеними моральними і духовними цінностями, що дозволяють дотримуватися основних правил поведінки в суспільстві; 4) чітким розумінням основ своєї індивідуальності, глобальної і приватних цілей; 5) дисципліною психіки, умінням ставити, контролювати і досягати приватні цілі; 6) умінням контролювати проведення часу, емоції, потреби і т.п.; 7) потребою працювати з якісною інформацією.

**Перспективи подальших досліджень.** Наша стаття не вичерпує і не розкриває всі важливі аспекти даної проблеми, що буде здійснено у подальших дослідженнях та висвітлено у наукових публікаціях.

**Список використаних джерел**

1. Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции: Учебник / О.А. Базалук. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во «Республика», 1994. – 480 с.
3. Бондарчук Е.И. Основы психологии и педагогики: Курс лекций. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е.И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. – 168 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – 320 с.
5. Глотова Г.А. Человек и закон: Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А. Глотова. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1990. – 256 с.
6. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
8. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 463 с.
9. Малахов В.А. Этика: Курс лекцій: Навчальний посібник / В.А. Малахов. – 5-те вид. – К.: Либідь, 2004. – 384 с.
10. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001. – 656 с.
11. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселева и др. – К.: Наукова думка, 1989. – 328 с.

The article envisages the features of neurophysiological and psychological development of the adolescents' psyche, basic communication skills and knowledge required for the children at this age, the dominant factors in information obtaining and processing by the child of 16-22 years, and the role of communication in shaping his personality. The author raises issues of intercourse as communication, considering its basic functions and uses, as well as the basic criteria of the communicative culture of a man as the subject of morality and law. A significant role in the personality of adolescents formation belongs to the quality of psyche egocentrism, that for the most part is not compatible with established psychoenvironment in which the mind of the new generation is trying to show their inner potential. Therefore, the author offers the solutions to this problem for a young mind. The teachers provide «occurrence» of the mind in adult life, such high



quality in the future will be the implementation of their mental capacities. It is important that psychoenvironment doesn't «break» the psyche, doesn't impose their values, goals and objectives, because all imposed during this period of time is not deep, does not affect the foundations of the subconscious, therefore temporary and superficial. In this case, a belief system, laid for 16-17 years, which inherently determines opposed belief system that is imposed by the psychoenvironment. As a result, society will have a destructive personality, which, on the one hand, would be afraid to express their individuality (the internal «Me»), on the other hand, put on a mask of hypocrisy that present themselves in a very different, not typical for her image.

**Keywords:** communication, youthful age, personality, information, information space, internal «Me», sign, symbol.

*Отримано: 17.01.2013 р.*

**УДК 159.9.316.6**

*О.О.Продан*

## **Розгляд психологічних чинників, які впливають на самоусвідомлення сучасної молоді**

У статті розглянуто підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників до впливу психологічних чинників на самоусвідомлення сучасної молоді. Розглянуто поняття «чинник», визначені його особливості, а також поняття «ідентичність» та її модальності. Проаналізовано механізми розвитку самоусвідомлення особистості. Виділено чинники, які впливають на формування світогляду особистості: освітня система, державна ідеологія і політика, засоби масової інформації, міжособистісні відносини, культура та ціннісні орієнтири.

**Ключові слова:** особистість, молодь, ідентичність, самосвідомість, самоусвідомлення, чинники.

В статье рассмотрены подходы отечественных и зарубежных исследователей к психологическим факторам, влияющим на формирование самосознания молодежи. Рассмотрено понятие «фактор», определены его особенности, а также рассмотрено понятие «идентичность» и ее модальности. Проанализированы механизмы становления самосознания

личности. Проанализированы механизмы развития самосознания личности. Выделены факторы, влияющие на формирование мировоззрения личности: образовательная система, государственная идеология и политика, средства массовой информации, межличностные отношения, культура и ценностные ориентиры.

**Ключевые слова:** личность, молодежь, идентичность, самосознание, самосоознание, факторы.

**Проблема дослідження.** Поняття «чинник» саме по собі, або у комплексі з іншими поняттями є достатньо досліджене у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, але, як показує теоретичний аналіз відповідної літератури, проблема психологічних чинників самоусвідомлення сучасної молоді є недостатньо вивченою. У межах нашого дослідження є актуальним питання визначення психологічних чинників самоусвідомлення сучасної молоді.

**Актуальність даної проблеми.** В умовах сучасного життя важливою проблема самоусвідомлення сучасної молоді та чинників, які впливають на нього. Самоусвідомлення є важливим етапом в житті молоді, формування ідентичності впливає на розвиток особистості. Процес самоусвідомлення особистості взаємопов'язаний з самовизначенням, ідентифікацією себе, що також впливає на формування професійної самосвідомості.

**Мета нашої статті** – проаналізувати та теоретично обґрунтувати особливості психологічних чинників самоусвідомлення сучасної молоді.

**Виклад результатів дослідження.** Як частина суспільства, молодь є предметом вивчення багатьох наук. Філософія, психологія, педагогіка, соціологія, демографія, політика, право, історія – ось основний перелік наук, де поняття «молодь» входить в понятійний і термінологічний апарат.

Кожна з цих наук в поняття «молодь» вкладає свій зміст. Це пов'язано з особливостями предмету науки і традиційністю вживання в них даного поняття. В останні роки зі зміною загальнонаукового підходу до вирішення низки соціальних проблем виникла потреба в цілісному підході до вивчення усього розмаїття загальних зв'язків і закономірностей молодого покоління, в розгляді молоді як органічного суб'єкта розвитку суспільства [9]. Більш повне визначення поняття «молодь» було дано І.С. Коном: «молодь – це соціально-демографічна група, яка виділяється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального положення та обумовлених тим і іншим соціально-психологічних властивостей. Молодість як певна фаза, етап

життєвого циклу біологічно універсальна, але її конкретні вікові межі, пов'язаний з нею соціальний статус і соціально-психологічні особливості мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного ладу, культури і властивих даному суспільству закономірностей соціалізації» [5, с. 105].

Динамічні соціальні зміни, які охопили не тільки Україну, але й багато інших країн світу, зумовили якісні зміни в соціальній структурі суспільства, системі суспільних відносин і самосвідомості особистості. Результатом таких змін стали зміна сформованих раніше ідентичностей, формування нових і відновлення зруйнованих. В Україну, у зв'язку з особливостями її історичного розвитку, проблема ідентичності має яскраво виражене етнічне та національне забарвлення. Саме молодь у найближчому майбутньому стане визначальною силою у збереженні та подальшому розвитку національної ідентичності.

Самовизначення та самоусвідомлення особистості пов'язані з таким поняттям як ідентичність, яка має три головні модальності: психофізіологічна ідентичність позначає єдність і наступність фізіологічних і психічних процесів та структури організму; соціальна ідентичність позначає систему властивостей, завдяки яким особистість стає соціальним індивідом, членом певного суспільства або групи, і припускає розподіл (категоризацію) індивідів щодо їх соціально-класової приналежності, соціальним статусам і засвоєним ними соціальним нормам; коли такий розподіл проводиться ззовні, виходить від суспільства, його називають об'єктивним, коли ж його здійснює сам суб'єкт, в термінах «ми» і «вони» – суб'єктивним; особистісна ідентичність («Его-ідентичність») позначає єдність і наступність життєдіяльності, цілей, мотивів, смисложиттєвих установок особистості, яка усвідомлює себе як «Самість» [12].

Психофізіологічна і соціальна ідентичності можуть бути описані об'єктивно, як щось дане або задане. Стосовно до особистісної ідентичності, це вже неможливо, тому що даний феномен відноситься скоріше до суб'єктивної реальності. Розмежування «Я» і «не-Я», усвідомлюваного і пережитого, актуального і бажаного може мати конкретну характеристику тільки в межах внутрішнього світу особистості з урахуванням особливостей життєвої ситуації.

Самоусвідомлення особистості взаємопов'язане з самовизначенням, ідентифікацією себе. Розвиток самоусвідомлення в підлітковому і юнацькому віці, вважає І. С. Кон, починається зі з'ясування якостей свого «наявного Я», оцінки свого тіла, зо-

внішності, поведінки, здібностей з якимись усередненими, часто незрозумілими і нереалістичними критеріями. Це змушує підлітка болісно переживати свої дійсні та уявні відхилення від неявної «норми». З плином часу на перший план виступають соціальні якості, в яких індивід бачить потенційні можливості свого майбутнього. «Пошук себе» – синонім соціального і морального самовизначення, ядром якого є вибір сфери трудової діяльності, професії. Перш за все, всяке самовизначення – одночасно виступає і як самообмеження особистості [5].

А. О. Реан зводить розвиток самосвідомості та самоусвідомлення в юнацькому віці до чотирьох основних принципів: інтеріоризація, засвоєння оцінок інших людей; соціальне порівняння; самоатрибуції; смислова інтеграція життєвих переживань [7].

Принцип інтеріоризації чужих оцінок, інакше – теорія відображеного, дзеркального «Я» розглянута Ч. Кулі і Дж. Мід, має певне експериментальне підтвердження. Уявлення людини про саму себе багато в чому залежить від того, як оцінюють її оточуючі, особливо якщо це колективна, групова оцінка. Під впливом сприятливих думок самооцінка підвищується, несприятливих – знижується. Нерідко таке зрушення буває досить стійким, причому заодно з головними самооцінками часто змінюються й такі, які безпосередня оцінка оточуючих не зачіпала.

Філософсько-реалістичний напрямок психології в розумінні джерел свідомості виділяє серед безлічі відомих і невідомих ще науці чинників, які обумовлюють зміст свідомості, наступні фактори.

По-перше, зовнішній предметний і духовний світ, природні, соціальні і духовні явища відбиваються у свідомості у вигляді конкретно-чуттєвих і понятійних образів. У самих цих образах, якщо вони, наприклад, відбивають якесь природне утворення або яку-небудь історичну подію, немає самих цих же предметів навіть у зменшеному вигляді, немає нічого істотно-субстратного від цих предметів, однак, у свідомості є їх відображення, їх копії (або символи), які несуть в собі інформацію про них, про їх зовнішні сторони або їх сутності. Такого роду інформація є результатом взаємодії людини з наявною ситуацією, що забезпечує її постійний безпосередній контакт з нею.

Другим джерелом свідомості є соціокультурне середовище, загальні поняття, етичні, естетичні установки, соціальні ідеали, правові норми, накопичені суспільством знання; засоби, форми пізнавальної діяльності. Частина норм і заборон соціокультурного характеру транслюється в індивідуальну свідомість, стаючи

(в якості «Сверх-Я»), частиною змісту цієї свідомості. Індивідуальна свідомість здатна підніматися завдяки цьому над безпосередньо даною ситуацією на рівень суспільного її усвідомлення і осмислення, індивід має здатність дивитися на світ очима суспільства.

Третім джерелом свідомості виступає весь духовний світ індивіда, його власний унікальний досвід життя і переживань: у відсутності безпосередніх зовнішніх впливів людина здатна переосмислювати своє минуле, конструювати своє майбутнє, різні люди по-різному реагують на музику, твори живопису, продукуючи специфічні переживання і образи.

Четверте джерело свідомості – мозок як макроструктурна природна система, яка складається з безлічі нейронів, їх зв'язків і забезпечує на клітинному (або клітинно-тканинному) рівні організації матерії здійснення загальних функцій свідомості. Не тільки умовно-рефлекторна діяльність мозку, але й його біохімічна організація впливають на свідомість, її стан [10].

Отже, слід зазначити, що при формуванні актуального змісту самоусвідомлення всі виділені джерела свідомості взаємопов'язані. При цьому зовнішні джерела переломлюються через внутрішній світ людини, далеко не все, що йде ззовні включається у свідомість. Джерелом індивідуальної свідомості є не самі по собі ідеї (як у об'єктивних ідеалістів) і не сам по собі мозок (як у вульгарних матеріалістів), джерелом свідомості є реальність (об'єктивна та суб'єктивна), відображена людиною за допомогою високоорганізованого матеріального субстрату – головного мозку і в системі понадособистісних форм суспільної свідомості.

Феномен самосвідомості, який здається чимось дуже простим і очевидним, насправді виявляється дуже складним, різноманітним, що знаходяться у вельми непростих відносинах зі своїм носієм, який розвивається і є мінливим в процесі включення людини в систему колективної практичної діяльності та міжлюдських стосунків [10].

Феномен самосвідомості існує не тільки на різних рівнях, у філософії розглядаються так само механізми самоусвідомлення. До них відносяться: ідентифікація як отождолення себе з деякою істотою за зовнішніми і внутрішніми ознаками, зіставлення себе з певним, прийнятим даними людиною ідеалом «Я», винесення деякої самооцінки; атрибуція – невід'ємна властивість, істотна ознака самосвідомості, яка розкривається у феномені проєкції світу на себе, розсуді внутрішнього самостійного процесу свідо-

мости; рефлексія – роздум, самоспостереження, аналіз власних думок і переживань. Важливо зазначити, що рефлексія є не просто усвідомлення того, що є в людині, а завжди одночасно переобка самої людини, спроба виходу за межі того рівня розвитку особистості, який був досягнутий [10].

Отже, самосвідомість – це не тільки різноманітні форми і рівні самопізнання, це завжди і самооцінка і самоконтроль. Самоусвідомлення припускає зіставлення себе з певним, прийнятим даною людиною ідеалом «Я», винесення деякої самооцінки – як наслідок – виникнення почуття задоволення або ж незадоволення собою. «Дзеркало», в якому людина бачить саму себе і, з допомогою якого вона починає ставитися до себе як до людини, тобто виробляє форми самосвідомості, – суспільство інших людей. Самоусвідомлення народжується не в результаті внутрішніх потреб ізольованої свідомості, а в процесі колективної практичної діяльності та міжлюдських взаємин.

Е. Еріксон при аналізі процесу ідентичності спеціально розмежовує роль понять «цілісність» і «тотальність», і, протиставляючи їх одне одному і віддаючи перевагу цілісності, все ж, вказує, що в тотальності, яка виключає вибір або зміну, навіть якщо це передбачає втрату цілісності, є певна психологічна потреба. Коли людина через випадкові або еволюційні зміни втрачає цілісність, вона реорганізує себе і навколишню реальність, вдаючись до того, що Е. Еріксон називає тоталізмом. Це звичайне психологічне явище [12].

Для того, щоб зрозуміти особливості самоусвідомлення людини, необхідно детально розглянути чинники, які впливають на її формування.

Чинник – це якесь явище зовнішнього світу, яке впливає на формування свідомості людини. Свідомість людини знаходиться постійно в процесі зміни, вона постійно відчуває вплив взаємодії на нього зовнішніх і внутрішніх процесів. В залежності від характеру цього впливу виникають особливості у створенні світорозуміння.

Виділяють наступну систему угруповання чинників: освітня система (під цим слід розуміти не лише власне освітні установи, а й загалом вплив на людину виховних процесів); державна ідеологія і політика (це є вимоги держави сформувати якийсь стандарт життєвих позицій, їй (державі) необхідних); засоби масової інформації (ступінь впливу основних джерел інформації на свідомість особистості, схильність впливу); міжособистісні відносини (взаємодії між людьми відбуваються як усередині своєї

соціальної групи (тобто між особистостями однакового віку і соціального стану – по горизонталі), так і з іншими соціально-віковими угрупованнями (по вертикалі). Необхідно окремо виділити вплив на формування особистості підліткового (молодіжного) колективу); культура (це пласт, який зосереджує вираження духовних потреб людини, історично певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у формах організації життєдіяльності людей, а також створюваних ними матеріальних і духовних цінностей. Даний фактор можна розділити на підчинники: музику, мистецтво, філософію і релігію); ціннісні орієнтири (керуючись власними моральними, естетичними та інтелектуальними почуттями, людина формує власні ідеали і життєві цінності – позиції, якими вона керується у своїй діяльності. Їх можна, в свою чергу, розділити на кілька важливих груп: ставлення до праці, грошей, Батьківщини (патріотизм) та до сім'ї) [9].

Наприкінці XIX – на початку XX ст.ст. на тлі загальної кризи сформувалася програма зміни основної системоутворюючої ознаки особистості: прагнення до стабільності, фіксованості становища, з'явився рух, зміни, тобто стійкої динамічної цілісності світовідчуття.

Традиційна психологія знає три підходи до проблеми збереження, зміни і розвитку особистості в біографічному ключі. Біогенетична орієнтація вважає, що, оскільки розвиток людини, як і будь-якого іншого організму, є онтогенез із закладеною в ньому філогенетичною програмою, його основні закономірності, стадії і властивості однакові, хоча соціокультурні та ситуативні чинники і накладають свій відбиток на форму їх протікання. Згідно соціогенетичної орієнтації, важливі процеси соціалізації, навчання в широкому сенсі слова, вікові зміни залежать насамперед від зрушень в суспільному становищі, системи соціальних ролей, прав і обов'язків, структури соціальної діяльності індивіда.

Персоналогічна орієнтація висуває на перший план свідомість і самосвідомість суб'єкта, вважаючи, що основу розвитку особистості, на відміну від розвитку організму, становить творчий процес формування та реалізації життєвих цілей і цінностей суб'єкта [4].

Розглянувши сталість особистості з точки зору збереження або зміни окремих її рис, спробуємо тепер підійти до проблеми з іншого боку – виявити загальні принципи періодизації індивідуального розвитку особистості та її самоусвідомлення. Тут існує три підходи.



У біології та психофізіології мова йде про критичні, або сензитивні періоди, коли організм відрізняється підвищеною сензитивністю (чутливістю) до якихось цілком певних зовнішніх і внутрішніх факторів, вплив яких саме в даній точці розвитку має особливо важливі незворотні наслідки.

У соціології та інших суспільних науках говорять про соціальні переходи, поворотні пункти розвитку, що радикально змінюють становище, статус або структуру діяльності індивіда (вступ до школи, громадянське повноліття, одруження), тому нерідко супроводжують особливі соціальні ритуали, обряди переходу.

Оскільки критичні періоди і соціальні переходи зазвичай супроводжуються якоюсь психологічною перебудовою, в психології розвитку існує спеціальне поняття «вікових нормативних життєвих криз», яке підкреслює, що для даної фази розвитку існуюча проблема закономірна, статистично нормальна. Знаючи відповідні біологічні та соціальні закони, можна досить точно передбачити, в якому віці індивід даного суспільства зіткнеться з тими чи іншими проблемами, як ці проблеми пов'язані одна з одною, від чого залежить глибина і тривалість кризи, і які типові варіанти її вирішення.

Життя окремої особистості, як і історія людства, є, з одного боку, природньоісторичний, закономірний процес, а з другого – унікальна, єдина у своєму роді, драма, кожна сцена якої – результат зплетення безлічі індивідуально неповторних характеристик і обставин. Будь-яка життєва ситуація конкретна, багатокомпонентна та мінлива, а слово «подія» позначає одноразову подію. Недарма логіко-методологічна специфіка історичної науки пов'язана саме з проблемою пояснення подій, а не законів чи тенденцій розвитку [4].

Залежно від того, до якої сфери життя вони належать, розрізняють фізичні, біологічні, соціальні і психологічні події. В залежності від того, чи відбуваються вони навколо індивіда, з ним самим або всередині нього, розрізняють зовнішні (середовищні), поведінкові (вчинки) і внутрішні (духовні) події. Події, які відбуваються у власному житті індивіда, називають індивідуальними, а ті, в яких він виступає як об'єкт історичних обставин, – соціокультурними. За ступенем їх масовості, повторюваності і передбачуваності розрізняють звичайні (нормативні) і випадкові (виняткові) події [4].

З поняттям «самоусвідомлення» нерозривно пов'язане поняття «ідентичності» та «індивідуальності».

Сучасна молодь не схожа на молодь двадцять років тому. Політичні, соціальні, демографічні зміни в суспільстві, мігрування

народностей впливають на свідомість ідентичності молоді. В результаті цього виникає внутрішній конфлікт, який може порушити самоусвідомлення особистості.

Е. Еріксон вважає, що головна особливість юнацького віку – це усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших. Це означає, що багато в чому в цей період людина започатковує свою долю, свій життєвий шлях. В підлітковому віці з'являється потреба в самовизначенні і самоствердженні, але інтенсивно вона розвивається в юнацькому віці. Коли формується особистісна точка зору, особистісні установки, відбувається осмислення раніше здобутих знань, власного досвіду. Потреба юнака у саморозкритті часто перевищує інтерес до пізнання внутрішнього світу інших. Іде процес самовизначення, в тому числі і громадянського. Юність завжди орієнтована на майбутнє: переоцінка цінностей, розчарування в друзях, батьках, нові ідеали – все це пов'язано з баченням себе у майбутньому, з конструюванням, вибудовуванням свого перспективного «Я», в якому основне місце посідає вибір власного життєвого шляху [12].

На думку Е. Еріксона поняття «ідентичність» означає твердо засвоєний і особистісно прийнятий образ себе у всьому багатстві відносин особистості до навколишнього світу, почуття адекватності і стабільного володіння особистістю власним «Я» незалежно від змін «Я» і ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, які виникають перед нею на кожному етапі розвитку. Становлення ідентичності Е. Еріксон описує як конфігурацію, яка розвивається та поступово складається в дитинстві шляхом послідовних «я-синтезів» і перекристалізації. Це така конфігурація, в яку інтегрується конституційна схильність, особливості лібідних потреб, переважаючи здібності, важливі ідентифікації, дієві захисні механізми, успішні сублимації і здійснювані ролі [12].

В юнацькому віці особливе значення в становленні самосвідомості і самоусвідомлення себе як особистості має прогнозування розвитку власного «Я», самореалізація (Л. І. Анциферова, І. І. Чеснокова та ін.). Важливість такого прогнозу обумовлена тим, що він може бути реалістичним, заснованим на знанні свого особистісного потенціалу, або утопічним, в основі якого лежать завищені очікування, необачні альтернативи і невиправдані прогнози. У зв'язку з цим самоусвідомлення свого особистісного потенціалу є важливою умовою побудови особистістю свого майбутнього [2; 11].

З нашої точки зору формування у молоді соціально необхідної здатності до тимчасової організації власного життя неможли-

ве без усвідомлення і переживання ними різних сторін життєдіяльності, свого життєвого шляху в цілому. Особливо значущим уявляється виявлення ресурсів і потенціалу життєвого досвіду в юнацькому віці, через відкриття молодію людиною перспектив свого майбутнього і необхідних ресурсів для їх самореалізації.

Необхідність вивчення сформованості образу майбутнього у самосвідомості особистості, серед яких важливу роль займає структура особистості «Я-майбутній», визначається тією обставиною, що знання та врахування уявлень людини про себе на тимчасовому континуумі дозволяє прогнозувати розвиток і поведінку особистості в майбутньому, а також визначити конкретний характер прогнозування майбутнього у зв'язку з індивідуальними особливостями людини.

На думку П. К. Анохіна, у свідомості і самоусвідомленні особистості представлений образ майбутнього – системою національних засобів відображення: уявлень, образів, понять, серед яких важливу роль займає уявлення людини про себе на тимчасовому континуумі – це «Я-майбутній». «Я-майбутній» входить в структуру «Я – концепції» і представлений координатами: особистісними рисами, здібностями, мотивами (стати більш сильним, розумним, комунікативним в майбутньому). Координати, представлені у свідомості як внутрішні утворювачі дій, задають способи діяльності, що здійснюються у зовнішньому плані (вступ до ВНЗ, досягнення професійного росту та ін.). У свідомості також представлені цілі, завдання і способи їх досягнення. Перетворення завдань в цілі – ідеальний образ мети, образ можливого як прообраз дійсного. «Я-майбутній» – це нова структура в самосвідомості, яка формується під впливом зовнішніх чинників і внутрішніх потреб особистості [1].

Уявлення в юнацькому віці про реалізацію особистісного потенціалу в майбутньому формуються під впливом самоусвідомлених психологічних чинників: «життєвий сценарій», «якість життя», «оптимістичні очікування».

Дослідження образу «Я-майбутній» у самосвідомості особистості пов'язано не тільки з життєвим світом особистості, представленим в її тимчасовій парадигмі, але й з принципами, яким підкоряються процеси переживання. Це процеси задоволення, реальності (З. Фрейд), цінності і творчості (Ф. Є. Василюк).

Життєвий світ, представлений в роботах Ф. Є. Василюка, є предметом типологічного аналізу самоставлення особистості до зовнішнього і внутрішнього світу [3].

Зовнішній світ може бути легкий або важкий, а внутрішній світ – простий або складний. Під «легкістю» зовнішнього світу

розуміється гарантована забезпеченість всіх актуалізованих потреб істоти, яка в ньому живе, а під «труднощами» – відсутність забезпеченості. «Простота» внутрішнього світу характеризується звільненням діяльності від усіляких внутрішніх перешкод в процесі досягнення потреб суб'єкта. Внутрішній «складний» світ наділений задумами, цілями, планами, намірами, прагненням до постійних виборів.

На думку І. С. Кона, знання або розуміння іншого – це знання того, як інший розуміє свого партнера, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому у цьому внутрішньому світі, у свою чергу, відображається внутрішній світ іншого [5].

Особистісна рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу та поведінки у зв'язку з переживаннями інших людей, учасників соціальної взаємодії. В результаті такого дослідницького процесу людина постає перед собою в новому світлі, оскільки співвіднесення своїх почуттів і переживань з почуттями і переживаннями іншої людини, аналіз і розуміння своєї поведінки дозволяє їй побачити конфліктну ситуацію й себе ніби зі сторони, сприяє більш адекватній оцінці власної поведінки [6].

**Висновки.** На основі проведеного теоретичного аналізу впливу різних чинників на самоусвідомлення сучасної молоді можна зробити наступний висновок, що у сучасних психологічних дослідженнях виділяють наступні чинники, які впливають на формування світогляду особистості: освітня система, державна ідеологія і політика, засоби масової інформації, міжособистісні відносини, культура та ціннісні орієнтири.

#### **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. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №1. – С. 3-18.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 120 с.

4. Головатый Н. Ф. Социология молодежи: курс лекций / Н. Ф. Головатый. – К.: МАУП. 1999. – 224 с.
5. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1990. – 367 с.
6. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: у 2-х т. / М. Й. Боришевський, М. І. Алексеєва, В. В. Антоненко та ін.; За заг. ред. М.Й. Боришевського. – К., 2001. – Т. 2. – С. 120-139.
7. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
8. Словарь практического психолога / Под ред. С. Ю. Головина. – М.: АСТ, Харвест, 1998. – 400 с.
9. Социология молодежи / Под ред. В. Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 301 с.
10. Философия / Под ред. Э. Ф. Караваева, Ю. М. Шилкова. – М.: Юрайт, 2004. – 520 с.
11. Чеснова И. Г. Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционального самоотношения подростка: дис. канд. псих. наук: 19.00.01 / И. Г. Чеснова. – М., 1987. – 156 с.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – 2-е изд. – М.: Флинта МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

This article describes the approaches of domestic and foreign researchers to the psychological factors that influence the formation of self-consciousness of young people. The concept of «factor» and its characteristics and the concept of «identity» and its modality are determined. The mechanisms of formation of a personality's self-consciousness and mechanisms of the development of a personality's self-awareness are analyzed. Modern psychologists distinguished such factors which influence on the formation of personality's worldview: education system, state ideology and politics, mass media, interpersonal relations, culture and valuable orientations.

**Keywords:** personality, youth, identity, self-consciousness, self-awareness, factors.

*Отримано: 16.01.2013 р.*

## **Дослідження рівня володіння мовними навичками у майбутніх практичних психологів**

У статті розглядаються особливості визначення у студентів рівня володіння мовними навичками, здійснюється порівняльний аналіз отриманих результатів у констатувальному дослідженні та на заключному зрізі формувального експерименту. Отримані результати засвідчили ефективність використання спеціалізованого навчання, спрямованого на формування мовних навичок у майбутніх спеціалістів у сфері практичної психології.

**Ключові слова:** комунікативні бар'єри, емоційні контакти, домінуюча стратегія психологічного захисту в спілкуванні, комунікативне настановлення.

В статье рассматриваются особенности определения у студентов уровня владения языковыми навыками, осуществляется сравнительный анализ полученных результатов в констатирующем исследовании и на заключительном срезе формирующего эксперимента. Полученные результаты показали эффективность использования специализированного обучения, направленного на формирование речевых навыков у будущих специалистов в области практической психологии.

**Ключевые слова:** коммуникативные барьеры, эмоциональные контакты, доминирующая стратегия психологической защиты в общении, коммуникативная установка.

**Актуальність проблеми.** У процесі вивчення гуманітарних дисциплін, які виховують у студентській молоді мовну толерантність, сприяють становленню її культурної ідентичності, допомагають зрозуміти культурні відмінності націй, формується духовно багата та функціональна мовна особистість, яка в майбутньому досконало володітиме вміннями та навичками вільно користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. Формування майбутнього психолога, його активної мовної особистості з розвиненими комунікативними здібностями, творчим потенціалом та потребою у саморозвитку є актуальним завданням сьогодення. Реалізація такого завдання створює неабиякі передумови для всебічного та гармонійного розвитку мовної особистості майбутнього фахівця і розкриття її неповторного індивідуального образу.

Оптимізація процесу підготовки майбутніх практичних психологів таким чином, щоб їх готовність продукувати та розуміти мовлення інших відповідала комунікативній компетенції мовної особистості фахівця, є важливим завданням освітньої галузі у вищій школі. Майбутній фахівець під час навчання у ВНЗ має усвідомити специфіку ділової комунікації та оволодіти її основами, оскільки вільне володіння діловою мовою, стилями професійного спілкування є його першочерговим обов'язком.

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження рівня володіння мовними навичками у майбутніх практичних психологів.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Для дослідження рівня володіння мовними навичками у майбутніх практичних психологів ми використали комплекс методик, тоді як у даній статті проаналізуємо лише деякі з них.

Провівши анкетування «*Комунікативні бар'єри в організації*» (за Л.М.Карамушкою) та розглянувши основні моменти, які цікавлять нас під час проведення дослідження, зазначимо домінуючі аспекти з метою подальшого їх урахування для усунення бар'єрів у спілкуванні [2].

У 64% респондентів експериментальних груп і у 67% студентів контрольних груп досить часто виникають бар'єри у спілкуванні. Зокрема, в Е1 у 16% студентів – з людьми високого соціально-професійного статусу, у 15% – з батьками, у 12% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 10% – з безпосереднім керівництвом, у 7% – з представниками інших релігійних конфесій; в Е2 у 18% респондентів – з людьми високого соціально-професійного статусу, у 15% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 14% – з батьками, у 9% – з безпосереднім керівництвом, у 9% – з представниками інших релігійних конфесій, у 4% – з бабусями і дідусями. В групі К1 у 19% студентів – з людьми високого соціально-професійного статусу, у 16% – з батьками, у 13% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 11% – з безпосереднім керівництвом, у 6% – з представниками інших релігійних конфесій, у 3% – з братами і сестрами; в К2 у 17% студентів – з людьми високого соціально-професійного статусу, у 14% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 13% – з батьками, у 10% – з безпосереднім керівництвом, у 8% – з представниками інших релігійних конфесій, у 4% – з батьками, у 2% – з братами і сестрами.

Порівнявши результати студентів експериментальних і контрольних груп, можна зробити висновки, що у студентів виникають бар'єри в спілкуванні переважно з людьми високого со-



ціально-професійного статусу (приблизно 17,5% в усіх групах). Тому у формуальному дослідженні будемо мати за мету розвивати у студентів уміння та навички долати бар'єри, зосередивши увагу на саморозвитку, самовдосконаленні, самоосвіті; друге місце посіли результати – бар'єри у спілкуванні з батьками (приблизно 14,5% в усіх групах). Це можна пояснити віковими особливостями студентів та недостатністю досвіду у спілкуванні. Тому нашим завданням розвивати у студентів емпатію, повагу до думки та рольових позицій іншого, вміння керувати власними емоціями та стежити за своєю поведінкою та поведінкою співрозмовників тощо.

Третє місце посіли результати – бар'єри з людьми з інших країн (іноземцями). На нашу думку, труднощі у спілкуванні, перш за все, виникають в результаті незнання мови або через невпевненість у своїй вимові. Проте завданням нашого дослідження не є до аналіз цього виду бар'єрів.

Четверту позицію займають бар'єри у спілкуванні з керівництвом (приблизно 10% респондентів). На нашу думку, це пов'язано з невпевненістю у собі, боязню сказати не те, що від тебе очікують.

На п'ятому місці – 7,75% студентів – розмістилися бар'єри у спілкуванні з представниками інших релігійних конфесій. Це пояснюється, на нашу думку, тим, що кожна релігійна конфесія трактує релігійні книги, вірування по-іншому, із-за чого і виникають суперечки та непорозуміння.

На шостому та сьомому місцях – 1,25% і 1% студентів відповідно розмістилися бар'єри у спілкуванні з братами і сестрами, бабусями та дідусями.

Отже, нашим завданням у формуальному дослідженні є: навчити студентів вільно висловлюватися, уважно слухати співрозмовника, враховувати вік, стать, соціальний статус співрозмовника, відповідно до цього обирати манеру та стиль спілкування, розвивати у студентів емпатію до співрозмовників, уважне ставлення, вміння розпізнавати жести та міміку партнерів по спілкуванню, вміння адекватно реагувати на емоційні прояви, поведінку співрозмовників тощо.

Застосувавши *методику «перешкод» у встановленні емоційних контактів (В.В.Бойко)* [1], було отримано наступні результати (див. табл. 1).

Найбільше балів набрали студенти, в яких виникають «перешкоди» у зв'язку з негнучкістю, нерозвиненістю та невиразністю емоцій (7-8%); майже однакова частка студентів, в яких

виникають «перешкоди» у встановленні емоційних контактів у зв'язку з невмінням керувати власними емоціями, дозуванням їх (5-6%), неадекватністю прояву емоцій (3-5%), небажанням зблизитися з людьми на емоційній основі (4-6%). Найменше студентів, в яких виникають «перешкоди» у встановленні емоційних контактів у зв'язку з домінуванням негативних емоцій.

**Таблиця 1**  
**«Перешкоди» у встановленні емоційних контактів (у %)**

«Перешкоди» у встановленні емоційних контактів	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх	5	6	5	6
Неадекватний прояв емоцій	5	4	4	3
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	8	7	8	7
Домінування негативних емоцій	3	3	2	2
Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі	6	5	5	4
<b>ВСЬОГО</b>	<b>27</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>22</b>

З отриманих результатів можна зробити висновки, що у 22-27% студентів експериментальних та контрольних груп виникають «перешкоди» у спілкуванні та встановленні емоційних контактів переважно з наступних причин:

- негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій;
- небажання зблизитися з людьми на емоційній основі;
- невміння керувати власними емоціями, дозувати їх.

Тому у формульованому дослідженні ставимо собі за мету розвивати емпатію, емоційну стійкість, вміння адекватно сприймати співрозмовника, вміння абстрагуватися від стереотипів, вміння враховувати емоційний стан партнерів по спілкуванню, налагоджувати контакт з людьми, створювати сприятливий психологічний клімат, довірливі стосунки, вміння налаштовуватися із співрозмовниками на один емоційний рівень.

Використавши у нашому констатувальному дослідженні *методику діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні (В.В.Бойко)* [1], ми отримали наступні результати, які відображені в табл.2.

Найбільше студентів як контрольних, так і експериментальних груп обирають таку стратегію психологічного захисту,

як уникнення. Це вказує на те, що студенти, зазвичай, уникають або залишають зони конфліктів та когнітивного дисонансу. При цьому вони не витрачають емоції та у мінімальній мірі напружують інтелект. Причини уникнення можуть бути різними: зумовлені природними особливостями (ригідні емоції, посередні розумові здібності, особливості темпераменту); можливий інший варіант – людина має від народження достатній рівень інтелекту, щоб уникати напружених контактів, не спілкуватись з тими, хто зазіхає на її «Я»; також можливим є варіант, коли людина примушує себе оминати гострі кути в спілкуванні та конфліктні ситуації, вміє своєчасно зупинитися. Для цього необхідно мати міцну нервову систему, силу волі та життєвий досвід. Стратегія уникнення не потребує особливих розумових та емоційних затрат, але зумовлена підвищеними запитами особистості.

**Таблиця 2**

**Домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні (у %)**

Стратегія психологічного захисту	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Миролюбство	11	10	6	9
Уникнення	68	70	71	69
Агресія	21	20	23	22

Значна кількість студентів обрали домінуючу стратегію психологічного захисту в спілкуванні, таку як агресія (Е1 – 21%, Е2 – 20%, К1 – 23%, К2 – 22%). Використовувати її як захист свого «Я» найпростіше. Агресія – стратегія психологічного захисту суб'єктивної реальності особистості, яка діє з опорою на інтелект. Агресія часто зустрічається, легко відтворюється та проявляється у жорсткій або м'якій формі; зі збільшенням загрози для суб'єктивної реальності особистості її агресія зростає. Особливості особистості та інстинкт агресії, який виявляється, є сумісними об'єктами, а інтелект виконує при цьому роль «передавальної ланки» – за його допомогою агресія значно нагнічується. Інтелект працює в режимі трансформатора, посилюючи агресію за рахунок змісту, що їй надається.

Найменша кількість студентів контрольних та експериментальних груп обрали домінуючу стратегію психологічного захисту в спілкуванні – миролюбство (Е1 – 11%, Е2 – 10%, К1 – 6%, К2 – 9%). Миролюбство є психологічною стратегією захисту суб'єктивної реальності особистості, в якій провідну роль віді-

грають інтелект і характер. Інтелект пригнічує чи нейтралізує енергію емоцій в тих випадках, коли виникає загроза для «Я» особистості. Миролобство – це партнерство та співробітництво, вміння йти на компроміси, поступатися та бути піддатливим, готовність жертвувати власними інтересами задля збереження гідності особистості.

Тому у формувальному дослідженні будемо намагатися розвивати у студентів такі уміння: пристосовуватись до партнера та ситуації, прагнення поступатися настирливості партнера, уміння не загострювати стосунки і не вступати в конфлікти.

Для визначення загальної комунікативної толерантності ми використали *методику діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко)* [1]. Дана методика дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівні толерантності за окремими показниками – неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, нетерпимість до особистісного дискомфорту партнера по спілкуванню тощо. Отримані нами результати відображені у табл. 3.

Таблиця 3

## Середні показники рівня толерантності студентів (в балах)

Показники рівня толерантності	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	14	15	13	14
Використання себе як еталона при оцінюванні інших	8	7	8	9
Категоричність або консервативність в оцінках людей	2	4	3	4
Невміння стримувати себе або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів	11	12	10	11
Прагнення переробити, перевиховати партнерів	2	3	3	4
Прагнення підлаштовувати партнера під себе, зробити його зручним	4	3	4	4
Невміння пробачити іншому його помилки, незграбність, ненароком завдані неприємності	10	9	10	8
Нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера	7	8	6	7

Невміння пристосовуватись до партнера	14	14	13	14
<b>ЗАГАЛЬНИЙ РІВЕНЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ</b>	<b>72</b>	<b>75</b>	<b>70</b>	<b>75</b>

Найбільше балів набрали студенти з наступних показників рівня толерантності: 1) неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини (E1 – 14б. в середньому по групі, E2 – 13б., K1 – 13 б., K2 – 14 б.); 2) невміння пристосовуватись до партнера (E1 – 14 б., E2 – 14 б., K1 – 13 б., K2 – 14 б.). Деяко менше балів набрали студенти з таких показників рівня толерантності: 1) невміння стримувати себе або уникати неприємних почуттів за умов зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів (E1 – 11 б., E2 – 12 б., K1 – 10 б., K2 – 11 б.); 2) невміння пробачити іншому його помилки, незграбність, ненароком завдані неприємності (E1 – 10 б., E2 – 9 б., K1 – 10 б., K2 – 8 б.). Ще менше балів набрали студенти за такими показниками, як: 1) використання себе як еталона при оцінюванні інших (E1 – 8 б., E2 – 7 б., K1 – 8 б., K2 – 9 б.); 2) нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера. Решта показників рівня толерантності отримали менше, ніж 5 балів.

Загальний рівень толерантності студентів по групах становить: E1 – 72 б., E2 – 75 б., K1 – 70 б., K2 – 75 б. Це вказує на недостатню терпимість опитаних до оточення, характеризує студентів наступним чином: невміння враховувати індивідуальні особливості кожного; невміння пристосовуватись до партнера, налаштовуватись на один емоційний рівень з ним; невміння пробачити помилки інших; нетерпимість, упереджене ставлення до співрозмовників, стереотипне їх сприйняття; оцінювання партнера, керуючись власними звичками, настановленнями та настроями; категоричні або консервативні погляди в оцінці людей.

У формульованому експерименті в експериментальних групах ми використали розроблену нами програму розвитку комунікативних здібностей та формування індивідуального стилю майбутніх практичних психологів (в той час, коли зі студентами контрольних груп проводились заняття у звичному режимі). Тепер порівнюємо отримані нами результати у констатувальному дослідженні та на заключному зрізі формульованого експерименту.

Проаналізувавши результати анкетування «*Комунікативні бар'єри в організації*» (Л.М.Карамушка), отримані на заключному зрізі формульованого експерименту, та порівнявши їх з результатами, отриманими у констатувальному дослідженні, зробимо наступний висновок: у студентів груп E1, E2 знизився відсоток виникнення бар'єрів у спілкуванні (він становить 45%

та 42% відповідно), у таких студентів найчастіше виникають бар'єри у спілкуванні: в Е1 у 10% респондентів – з людьми високого соціально-професійного статусу, в 11% – з батьками, у 10% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 8% – з безпосереднім керівництвом, у 6% – з представниками інших релігійних конфесій; в Е2 у 9% студентів – з людьми високого соціально-професійного статусу, в 11% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 9% – з батьками, у 7% – з безпосереднім керівництвом, у 6% – з представниками інших релігійних конфесій.

У групах К1 та К2 різниця між отриманими результатами у констатувальному та формуальному експериментах є незначною (в 1-2%) за кожною категорією. Це вказує на доцільність та ефективність використання тренувальних вправ зі студентами експериментальних груп.

Застосувавши методикау «перешкод» у встановленні емоційних контактів (В.В.Бойко), було отримано наступні результати (див. табл. 4).

Таблиця 4

## «Перешкоди» у встановленні емоційних контактів (у %)

«Перешкоди» у встановленні емоційних контактів	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формуального експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх	5	6	5	6	2	3	4	5
Неадекватний прояв емоцій	5	4	4	3	2	1	4	3
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	8	7	8	7	6	-	6	6
Домінування негативних емоцій	3	3	2	2	-	-	2	2
Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі	6	5	5	4	-	-	4	3
<b>ВСЬОГО</b>	<b>27</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>19</b>

З результатів студентів експериментальних груп видно, що після проведення тренінгової програми найбільше балів набрали студенти, в яких виникають «перешкоди» у зв'язку з негнучкістю, нерозвиненістю та невиразністю емоцій (7-8%); майже

однакова частка студентів, в яких виникають «перешкоди» у встановленні емоційних контактів у зв'язку з невмінням керувати власними емоціями, дозуванням їх (5-6%), неадекватністю прояву емоцій (3-5%), небажанням зблизитися з людьми на емоційній основі (4-6%). Найменше студентів, в яких виникають «перешкоди» у встановленні емоційних контактів у зв'язку з домінуванням негативних емоцій.

Використавши *методику діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні (В.В.Бойко)* у формувальному експерименті на заключному етапі, було отримано наступні результати, які відображені в табл. 5.

**Таблиця 5**

**Домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні (у %)**

Стратегія психологічного захисту	Констатувальне дослідження				Заклучний зріз формувального експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Миролюбство	11	10	6	9	47	52	17	20
Уникнення	68	70	71	69	34	32	64	62
Агресія	21	20	23	22	19	16	19	18

Після проведення тренінгових вправ показники щодо стратегій психологічного захисту у студентів експериментальних груп дещо змінилися. Найбільше студентів обирають стратегію – «миролюбство»: в Е1 – 47%, в Е2 – 52%, менше відсотків становить стратегія «уникнення»: в Е1 – 34%, в Е2 – 32% і найменше студентів обирають стратегію – агресія: в Е1 – 19%, в Е2 – 16%. Це вказує на те, що студенти навчилися йти на компроміси, прислухатися до думки іншого, контролювати власну поведінку, з легкістю виходити з конфліктних ситуацій, з розумінням ставитися до проблем підопічної особи.

У студентів контрольних груп теж помітними є позитивні зміни у стратегіях психологічного захисту, порівняно з показниками констатувального дослідження, проте вони є незначними.

Досліджуючи у формувальному експерименті загальну комунікативну толерантність за допомогою *методики діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко)*, було отримано результати, відображені у табл. 6.

У студентів експериментальних груп показники загального рівня толерантності покращились, а саме: у респондентів групи Е1 змінилися з 72 до 49 балів, в Е2 – з 75 до 47 балів.



Таблиця 6

## Середні показники рівня толерантності студентів (в балах)

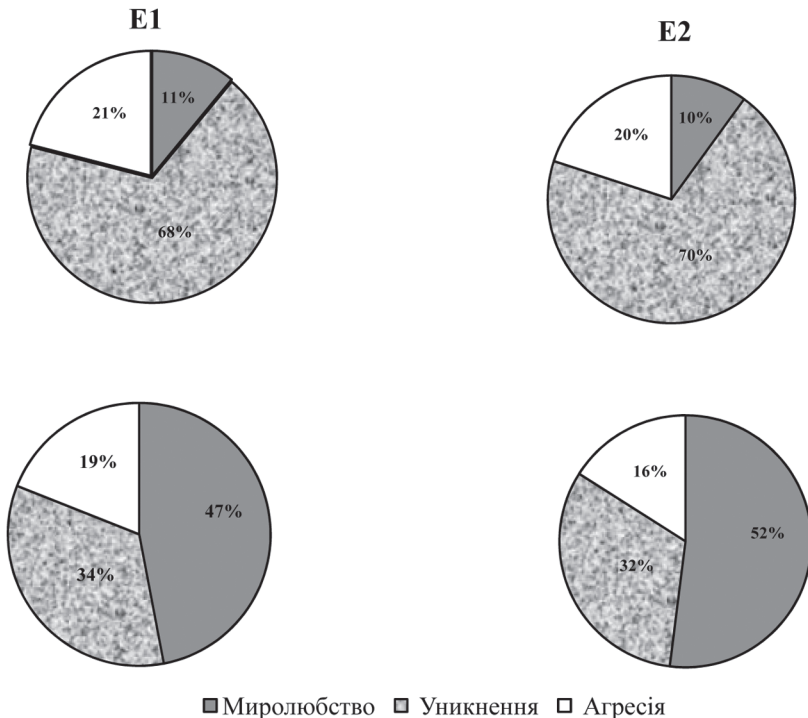
Показники рівня толерантності	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формуального експерименту			
	E1	E2	K1	K2	E1	E2	K1	K2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	14	15	13	14	11	10	10	11
Використання себе як еталона при оцінюванні інших	8	7	8	9	5	6	7	6
Категоричність або консервативність в оцінках людей	2	4	3	4	2	2	3	3
Невміння стримувати себе або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікбельними якостями партнерів	11	12	10	11	8	7	8	9
Прагнення переробити, перевиховати партнерів	2	3	3	4	2	2	3	4
Прагнення підлаштовувати партнера під себе, зробити його зручним	4	3	4	4	2	2	4	4
Невміння пробачити іншому його помилки, незграбність, ненароком завдані неприємності	10	9	10	8	7	6	8	7
Нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера	7	8	6	7	4	3	5	5
Невміння пристосовуватись до партнера	14	14	13	14	8	9	11	12
<b>ЗАГАЛЬНИЙ РІВЕНЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ</b>	<b>72</b>	<b>75</b>	<b>70</b>	<b>75</b>	<b>49</b>	<b>47</b>	<b>59</b>	<b>61</b>

Найменше балів набрали студенти за такими показниками рівня толерантності: категоричність або консервативність в оцінках людей (в E1 – 2 б., в E2 – 2 б.); прагнення переробити, перевиховати партнерів (в E1 – 2 б., в E2 – 2 б.); прагнення підлаштовувати партнера під себе, зробити його «зручним» для себе (в E1 – 2 б., в E2 – 2 б.); нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера (в E1 – 4 б., в E2 – 3 б.); використання себе як еталона в умовах оцінювання інших (в E1 – 5 б., в E2 – 6 б.). Найбільше балів отримали студенти за показником толерантності неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини (в E1 – 11 б., в E2 – 10 б.). Це вказує на терпимість опитаних до

оточення, адже студенти навчились враховувати індивідуальні особливості кожного окремо, пристосовуватись до партнера, налаштовуватись на один емоційний рівень з ним, неупереджено ставитися до співрозмовників, оцінювати партнера по спілкуванню об'єктивно. Проте, у студентів виникають труднощі у розумінні індивідуальності особистості. Це можна усунути за допомогою подальших тренінгових вправ та самовдосконалення.

У студентів контрольних груп загальний рівень толерантності дещо покращився (так, у групі К1 змінилась кількість балів з 70 до 59, у групі К2 – з 75 до 61).

Для порівняння початкових та остаточних результатів, отриманих за обраними методиками, зобразимо статистичні дані у вигляді діаграм.



**Рис. 1. Порівняльний аналіз отриманих результатів за методикою «Домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні» у студентів груп Е1, Е2 на етапах констатувального дослідження та формувального експерименту**

Із зазначеного вище та з результатів, зображених на рис.1, можна зробити наступні **висновки**: порівнюючи отримані результати контрольних та експериментальних груп ми бачимо, що дані за окремими показниками студентів груп Е1, Е2 значно зросли (порівняно з групами К1, К2). Це свідчить про ефективність використання нами спеціалізованого навчання, спрямованого на формування мовних навичок у майбутніх спеціалістів у сфері практичної психології. Студенти навчилися долати комунікативні бар'єри у спілкуванні, налагоджувати емоційний контакт зі співрозмовником тощо. Наступним кроком у нашому дослідженні буде дослідити не лише рівень розвитку мовних навичок у студентів, а й рівень розвитку якостей студентів, які є показником наявності креативного мислення, творчого та нестандартного підходу до розв'язання завдань, ціннісно-мотиваційні орієнтації студентів, яким вони надають перевагу у спілкуванні тощо. Усі зазначені складові та рівень їх розвитку є запорукою успішного становлення майбутнього практичного психолога як фахівця.

#### Список використаної літератури

1. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: [учебное пособие] / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
2. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посібник] / [за наук. ред. Л.М. Карамушки]. – К. : Фірма «ІН-КОС», 2005. – 366 с.

The article envisages the methodology aimed with identifying students' current level of language skills. The comparative analysis of the results obtained in the research and the final cut of the formative experiment are made in the article. The obtained results have shown the effectiveness of specialized training use, aimed at the formation of language skills of the future experts in the field of practical psychology.

**Keywords:** communication barriers, emotional contact, dominant strategy of psychological defense in communication, communication instruction.

*Отримано: 22.01.2013 р.*

## **Оцінка психологічних особливостей кризового реагування молодших школярів за допомогою методів арт-терапії**

Вікова криза переходу від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку пов'язана як з особливостями соціальної ситуації, так і з екзогенними обставинами, які безпосередньо посилюють дестабілізуючу ситуацію. Завдання психолога – оцінити, діагностувати і скоригувати кризові утруднення дітей цієї вікової групи, що найефективніше вирішуються за допомогою засобів арт-терапії, яка дозволяє дитині у безпечній для його психіки формі за допомогою художніх образів виразити детермінанти кризового реагування.

**Ключові слова:** арт-терапія, криза, вікова криза «семи років».

Возрастной кризис перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту связан как с особенностями социальной ситуации, так и с экзогенными обстоятельствами, которые непосредственно усиливают дестабилизирующую ситуацию. Возможность оценить, диагностировать и скорректировать кризисные затруднения детей данной возрастной группы наиболее эффективно при помощи средств арт-терапии, что позволяет ребенку в безопасной для его психики форме с помощью художественных образов выразить детерминанты кризисного реагирования.

**Ключевые слова:** арт-терапия, кризис, возрастной кризис «семи лет».

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні, як і у більшості інших країн світу, проблема психічного стану і благополуччя дітей в період проходження кризи молодшого школяра породжує нові питання, що вимагають своїх рішень. Вікова психологія порушує тему «перехідних» криз в контексті широкого спектра даної проблематики. Соціальна ситуація в початковий період молодшого шкільного віку пов'язана зі значними особистісними перетвореннями дитини.

Вікова криза «семи років» супроводжується значними трансформаціями ідентичності та усвідомлення дитиною свого нового соціального статусу; проходить на фоні становлення самостійності, істотних змін в самооцінці дитини, змін взаємин в системі дитина-дорослий. Ці процеси є наслідками формування довільності розумової діяльності й активного розвитку мотиваційної сфери.

У зв'язку з трансформаціями мотиваційної, емоційної, когнітивної і поведінкових сфер у дитини підвищується потреба у нових враженнях і в спонтанних проявах своїх автентичних потреб. Кризові феномени загострюються, якщо ці спонтанні потреби наштовхуються на «заборонені» аспекти соціального функціонування і нові умови шкільної діяльності. Це може призводити до поведінкових порушень – таких, як небажання вчитися і відвідувати школу, низька успішність, проблеми в спілкуванні з однолітками, примхливість і агресивність, тривожність і занижена самооцінка.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психології накопичено досить великий об'єм інформації з питань молодшого шкільного віку і кризових явищ цього періоду (Л.І. Айдарова, П.П. Блонський, А. Валлон, М.Н. Волокітіна, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Р.П. Єфімкіна, Н.І. Кустова, А.К.Маркова, В.С. Мухіна, А.А. Микільський, Л.Ф. Обухова, Ж. Піаже, К.Н.Поліванова, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкін, В.В. Рубцов, А.С.Співаковська, Г.А.Цукерман, Е.А. Шестакова, В.Штерн, Н.С.Щуркова та ін.).

Соціально-психологічні аспекти даного питання представлені в роботах таких учених, як Т.А. Ареф'єва, О.О. Бодальов, Л.С. Славіна, В.В. Абраменкова та ін. Психолого-педагогічні питання особистості молодшого школяра, у свою чергу, розкриваються в роботах Л.І. Божович, А.К.Дусавицького, О.М.Леонт'єва, Н.Г. Морозова, Д.Б. Ельконіна, Г.Н.Філонова. Особливості психоемоційного стану дітей в період кризи «семи років» висвітлені в роботах А.І.Захарова, Л.В. Писарева, Г.М. Бреслава, В.Г.Афанасьєва та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, якій присвячується стаття.** Актуальність теми вікової кризи при переході від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку корелює з особливостями трансформації особистості, що зумовлені соціальною ситуацією розвитку дитини, зокрема зовнішніми обставинами, наприклад умовами сім'ї.

Особистість є інтеграційним утворенням, що об'єднує психічні явища з різними функціональними особливостями в цілісну структуру [7]. З цих позицій властивість особистості є елементом системи, нерозривно пов'язаним з іншими її елементами, що підпорядковані закону цілісного функціонування і що впливають на структурно-динамічні особливості особистості.

Отже, системне вивчення особистості в період вікової кризи молодшого школяра дає можливість розглядати її в цілому, зрозуміти загальні закономірності та особливості її формування.

Цей період виділяється практично усіма авторами як сенситивний для формування соціального «Я» особистості в контексті системи стосунків дитина – однолітки, дитина – доросла і дитина – внутрішнє «Я».

Кризовий характер віку, що розглядається нами, припускає необхідність визначення адекватних засобів компенсації і подолання вікових утруднень. Адекватним цим завданням являється методологія і практика сучасної арт-терапії.

**Метою** даної статті є аналіз психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку періоду вікової кризи молодшого школяра, а також можливостей застосування арт-терапевтичних засобів в роботі з дітьми даної категорії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «криза» є багатозначним і в різних психологічних теоріях використовується по-різному. Він зв'язується з різними явищами психічного життя і соціальної активності людини.

Згідно з вітчизняними і зарубіжними словниками, поняття «криза» розглядається таким чином [11]:

- *криза* (дав.-грец. κρίσις) – рішення, поворотний пункт, в ширшому контексті, це перелом, переверот подій або обставин;
- криза – це скрутне, важке становище особистості;
- криза – це різкий, переломний момент у долі людини.

У свою чергу, Б. Г. Мещеряков і В. П. Зінченко у своїй праці «Великий психологічний словник» визначають вікову кризу, як «умовне позначення перехідних етапів вікового розвитку, що займає місце між так званими літичними періодами» [6, с. 300].

З урахуванням вищевикладеного, криза «семи років» – це «переломний» стан у ході розвитку дитини, що сприяє переходу від однієї соціальної установки до іншої, супроводжуваний переживанням і рефлексією дитиною своєї приналежності до конкретного суспільства.

У більшості випадків саме вік переходу від дошкільного дитинства до молодшого шкільного стає одним з визначальних в житті дитини. На цьому етапі особистість зазнає значних змін в інтелектуальному, фізичному і психічному розвитку.

Згідно Р. П. Єфімкіної, дана криза, це криза «саморегуляції, криза одного року. У цей період дитина починає, наскільки це можливо, регулювати свою поведінку. Важливим моментом цього періоду є розрив між єдністю афекту та інтелекту, іншими словами дитина не володіє своїми почуттями (не може стримувати, але і не уміє управляти ними)» [3, с. 34].

Криза «семи років» – це період народження соціального «Я» дитини, де основними особливостями явища, що розглядається нами, є: переоцінка цінностей, поглиблення внутрішнього життя дитини, де смислове орієнтування є основою вчинку, узагальнення переживань, а також втрата дитячої безпосередності.

На фізіологічному рівні такий кризовий стан пов'язаний з інтенсивним біологічним дозріванням дитячого організму. Завершується дозрівання лобного відділу великих півкуль (яке відповідає, у свою чергу, за цілеспрямовану довільну поведінку і планування дій людиною) і зростає рухливість нервових процесів. У цей віковий період психофізіологічні особливості можуть виражатися в переважанні процесів збудження і в зміні рівня нервово-психічного реагування дитини (тобто ми можемо спостерігати непосидючість або підвищену емоційну збудливість; найчастіше саме на цьому етапі розвитку дитини яскраво проявляються симптоми і синдроми страхів, прояву агресії або негативізму) [1, 9].

В період переходу дитини з дошкільної установи в загальноосвітню школу ідеальною умовою є процес становлення учбової діяльності, як провідної, тобто коли у дитини формується особлива форма активності учня, спрямована на усвідомлення себе як суб'єкта учіння.

Як вже було сказано вище, зміна поведінки дітей в перехідний період відбувається одночасно в декількох сферах. Виникає нова значуща соціальна (шкільна) сфера і змінюється звична (домашня), тобто дитина починає вести «дорослий» спосіб життя, привчатися до самостійності [1, 3, 9].

Оскільки в цій роботі говоримо про учбову діяльність молодшого школяра, як основну, то необхідним є розгляд важливих компонентів психіки, які входять в загальне поняття когнітивної сфери, зокрема пам'ять і увага. Пам'ять у цей період розвивається в напрямі довільності (запам'ятовування матеріалу відбувається в ситуації викликаного у дітей інтересу або поданого в ігровій формі, пов'язаного з яскравими наочними посібниками), усвідомлення (використання раціональних способів запам'ятовування). Молодшим школярам важко концентрувати увагу тривалий час на одному предметі. Складність перемикання уваги з одного об'єкта на інший пов'язана з психофізіологічними процесами цього віку. У сучасній школі ми часто можемо почути термін «гіперактивні діти», що характеризується індивідуальними особливостями нервових процесів у дитини.

Повноцінний розвиток особистості припускає формування почуття компетентності, яке Е. Еріксон вважає центральним



новоутворенням цього віку. Учбова діяльність є основою для молодшого школяра, і якщо в ній дитина не почуває себе компетентною, її особистісний розвиток спотворюється. Важливими для дітей цього віку є не лише ігри і спілкування, але і успіх або невдачі в навчанні, оцінювання учбової діяльності (учителем, однолітками, батьками), у свою чергу, призводить до формування образу учня і формує самооцінку дитини.

Одним із перших симптомів кризи «семи років» описав Л. С. Виготський. Він виділив ряд поведінкових ознак кризи: вередування, манірність, кривляння. У поведінці дитини з'являється щось нарочите, безглузде і штучне, якась вертлявість, клоунада; дитина вдає з себе блазня [2].

К.М. Поліванова у своєму дослідженні кризи «семи років» опитала велику групу батьків, поставивши їм питання: «Що нового з'явилося в поведінці їх семирічної дитини»? В результаті були виявлені наступні характерні поведінкові реакції: виникнення тривалих пауз, бажання сперечатися, неслухняність, хитрість, упертість, вимогливість, примхливість [8].

Також можна говорити про такі явища, як неадекватна реакція на висловлювання або ставлення батьків до поведінки, дій, продуктів діяльності дитини; у спілкуванні дитини і батьків виникають нові теми, не пов'язані з реальними побутовими подіями, зі щоденним життям дитини і сім'ї в цілому. З'являється бажання робити щось самостійно в ролі дорослого. Важливим показником самостійності, що виникає на сьомому році, є те, що дитина вибирає нові для себе справи і сфери обов'язків [8].

На початку сьомого року життя у дітей виникає прагнення до продуктивної діяльності або іншого заняття, що поступово витісняє гру. До таких занять відносяться шитво, в'язання, конструювання, виробы з паперу і тому подібне. За цими заняттями діти проводять все більше часу. Дитина починає цікавитися школою і турбуватися про свою успішність в ній. Розмови про школу починаються після того або безпосередньо перед тим, як дитину туди відвели записуватися. Відвідавши школу, діти починають турбуватися, як підуть в школу, чи там ставитимуть оцінки, чи все готово до школи, чи потрібна форма тощо. Теми обговорення торкаються формальної сторони шкільного життя, особливий інтерес викликає особистість учителя – чи строгий, чи карає і т.п. [8].

У цьому віці з'являються такі риси, як «доросла поведінка» і розсудливість, яка виникає в суперечках або іншій ситуації, що вимагає протиставлення свого бажання (наміру) вимогам (про-

ханням) батьків. Дитина починає міркувати про причини свого небажання зробити щось, наводячи «логічні» підстави для своєї відмови. Аргументація має характер повторення почутого від дорослих. Подібна розсудливість виявляє впертість дитини: якщо вступити з дитиною в обговорення її аргументації, дискусія може тривати нескінченно.

У дітей, готових до шкільного навчання, початок учбової діяльності призводить до розв'язання кризи семи років. Здійснюється перехід до нового типу діяльності, створюються можливості для прояву самостійності дитини, дитина займає нове положення, набуває нового статусу. Змінюються поведінкові реакції, ті, які створювали певні труднощі для батьків, починають зникати.

У дітей, що несприятливо переживають кризу, спостерігається низький рівень психологічної готовності до шкільного навчання. Першокласники, у яких до цього симптоми кризи були виражені слабо, раптом починають проявляти активні форми поведінкових реакцій, з'являються суперечки з батьками, впертість, неслухняність. Ці діти дещо пізніше досягають певного рівня психологічної зрілості, і криза протікає у них дещо довше, супроводжуючи початковий період навчання. Це ще раз підтверджує, що криза – це закономірний етап психічного розвитку дитини, і батькам слід з терпінням і розумінням ставитись до особливостей поведінки їх дітей у цей непростий період.

Говорячи про кризу і про ситуації, пов'язані з нею, ми неминуче виходимо на проблему їх психологічної діагностики і корекції. На наш погляд, ті методи, які розробляються в арт-терапії, є найбільш екологічними і доцільними. Специфіка цих методів безпосередньо пов'язана зі взаємодією з психічними образами, вираження яких природне для дитини і здійснюється спонтанно у вигляді невмотивованої художньої продукції. Екологічність арт-терапії торкається саме цієї, властивої кожній дитині, стратегії.

Аналізуючи літературні джерела зарубіжних і вітчизняних авторів, можна відмітити різноманітність теоретичних і практичних підходів в арт-терапії [10]. Нині арт-терапевтичні методи розвиваються у рамках таких напрямів психологічної допомоги, як психоаналіз; юнгіанський аналіз; гештальт-терапія; тілесно-орієнтована терапія; системна сімейна терапія; символдрама; казкотерапія тощо.

Важливо відмітити, що методологія арт-терапії, як інтеграційної практики психологічної допомоги, знаходиться в процесі свого розвитку й уточнення. Її характерною особливістю є те, що

вона ґрунтується на інтегрованому комплексі теорій, концепцій, методів пізнання людини, представлених як в психології, так і в теорії сучасного мистецтва [4, 10].

Розвиваючись на основі міждисциплінарного підходу, арт-терапія запозичує деякі положення фундаментальних теорій і прогресивний практичний досвід психології, психотерапії, мистецтва (живопису, музики, театру, літературної творчості тощо),

Міждисциплінарність підходу в арт-терапії зумовлюється, передусім, характером її практичної спрямованості. Метою арт-терапії досягнення психічного здоров'я і благополуччя за допомогою реалізації потреби в спонтанному творчому прояві своєї особистості, також можливість соціально-прийнятно виражати агресію й інші негативні почуття, неусвідомлювані внутрішні конфлікти й переживання, передати і пропрацювати думки і почуття, які дитина не вміє ще пригнічувати, налагодити відносини під час спільної участі в художній діяльності, розвинути почуття внутрішнього контролю, сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях, поза сумнівом, розвивати художні здібності і підвищити самооцінку. Побічним продуктом арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих талантів і їх розвиток [4, 5].

Сьогодні під арт-терапією розуміють усі види терапевтичного заняття з використанням засобів мистецтва. Арт-терапія включає такі напрями, як музикотерапія, драма-терапія, танцювально-рухова терапія, казкотерапія, бібліотерапія, маскотерапія, робота з глиною, пісочна терапія, кольоротерапія, фототерапія, кінотерапія, ігротерапія та ін. [4].

На наш погляд, у роботі з дітьми молодшого шкільного віку найбільш ефективно використання арт-терапії на основі художньої творчості (малюнок, живопис, ліплення, колаж тощо).

Доцільність цього методу полягає в тому, що він адаптований до особливостей дитячого сприйняття. Процес інтерпретації веде до розвитку у дітей здатності до розуміння і словесного вираження своїх почуттів і потреб, усвідомлення мотивів своїх вчинків та їх дії на оточення. Цей діагностико-психокорекційний процес має і важливу соціалізуючу функцію, дозволяючи дитині розвинути механізми контролю за переживаннями і психологічними захисними механізмами.

В ході арт-терапевтичного процесу дитина працює з різним предметним матеріалом (ватман і фарби, пластилін або пісок, олівці й папір, книга або природні матеріали). За допомогою проєкції в творчість дитина створює певні символи, які, поза сумнівом, від-

бивають її несвідому психічну реальність. Саму роботу і взаємодію арт-терапевта і дитини можна назвати діагностико-психотерапевтичною. Їх взаємини побудовані на зверненні до символічного матеріалу, а не безпосередньо до психічного утруднення, кризового стану або психологічної травми. У подібних випадках усвідомлення детермінант і механізмів психологічного утруднення відбувається через роботу з символічним змістом психіки.

У процесі арт-терапії дитина малює не те, що безпосередньо сприймає, а те, що має в уявленні, оскільки у сприйнятті і уявленні одна природа – зоровий образ предмета [4, 10]. Малюнок, вірніше символізування в малюнку, є свого роду «оповіданням» про те, що дитина внутрішньо на даний момент переживає, тобто розкривається так звана проблемна ситуація у розвитку дитини. У зв'язку з тим, що ця розповідь виконана в образно-символічній формі, психологу необхідно вміти її прочитати [10].

Водночас художній образ, на наш погляд, точніше, ніж слова (усне мовлення), наближається до реальності внутрішнього світу. Малюнок як би знімає психологічні захисти автора, прояснює багато прихованого змісту, відтворює ставлення до себе, у тому числі й неусвідомлюване, проявляє занижену самооцінку, самоіронію, самомилування і т.п.

Образотворча діяльність розглядається в арт-терапії спочатку як діагностико-терапевтичний процес, пов'язаний зі спрямуванням уваги на формальні деталі малюнкового образу (штрихування, колір, розміри, форма, розташування в просторі). Аналізуючи ці деталі, намагаючись їх зрозуміти, ми можемо вибудовувати стратегії з адаптації дитини до шкільного середовища в ситуації кризового реагування.

Вже промальовуючи і обговорюючи (інтерпретуючи) результати творчості в процесі взаємодії з дитиною, психолог через процес прояснення, ротожнення, зіставлення тощо виходить на «проблемні зони» розвитку дитини.

За допомогою малюнка, ми (дитина-психолог) в особливій символічній формі реконструюємо конфліктну, травмуючу ситуацію і здійснюємо пошук її вирішення через переструктурування цієї ситуації на основі творчих здібностей дитини. Психокорекційний процес пов'язаний з природною естетичною реакцією, що дозволяє змінити дію «афекту від важкого до того, що приносить або задоволення, або незадоволення» [10, с. 56].

З точки зору класичного психоаналізу, основним механізмом психокорекційної дії в арт-терапії є механізм сублимації. Найважливішою технікою арт-терапевтичної дії є техніка ак-

тивної уяви, спрямована на те, щоб зіштовхнути свідоме й не-свідоме і примирити їх між собою засобами афективної взаємодії.

У свою чергу, представники гуманістичного напрямку, психокорекційні можливості арт-терапії пов'язують з практично необмеженими можливостями для самовираження і самореалізації, для утвердження і пізнання власного «Я» дитини в продуктах її творчості.

**Висновки.** Отже, віковий етап, впродовж якого відбувається перехід від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку, з усіма властивими кризовими явищами, набуває особливого значення. Саме у цей момент дитина особливо інтенсивно починається стикатися з соціальним середовищем, активно взаємодіяти з ним і засвоювати його норми. Цей перехідний період супроводжується рядом особових і психофізіологічних трансформацій дитини, що відбивається на його образі себе, ідентичності, емоційній динаміці й поведінці. Центральна функція кризи, що розглядається нами, – це становлення самостійності, зміна в самооцінці дитини і у взаєминах дитини з дорослими і з однолітками. У неї формується більш зріла мотивація, довольність розумової діяльності й поведінки. Очевидно, що такі істотні трансформації внутрішнього світу дитини вимагають психологічної діагностики, психологічного супроводу розвитку дитини, корекції можливих порушень у сфері емоційної динаміки, стосунків і поведінки. Арт-терапія, яка глибинно пов'язана з символічним проявом психічної діяльності, є одним з найбільш доцільних видів психологічної допомоги дітям, що переживають кризу «семи років». Спонтанна художня активність дитини дозволяє їй повною мірою виразити внутрішні переживання, конфлікти і проблеми.

#### **Список використаних джерел**

1. Блогословский В.В. Общая психология : уч. пособ. для студ. пед. институтов / В.В. Богословский, А.А. Степанов, А.Д. Виноградов и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с. – 3-е изд-е перераб. и доп.
2. Виготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. : Т. 4. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С. 318-339.
3. Єфимкіна Р.П. Детская психология. / Р. П. Єфимкіна. – Новосибірськ: Научно-учебний центр психології НГУ, 1995. – 34 с.

4. Копитин А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копитин. – СПб.: ПИТЕР, 2002. – 366 ст.
5. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
6. Мещеряков Б. Г. Современный психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 490 с.
7. Панушкина Л.А. Психологические особенности внимательности как качества личности в школьном возрасте : дисс. канд. психол. наук. 19.00.07 / Л.А. Панушкина. – М., 1991. – 214 с.
8. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : уч. пособ. для студ. ВНЗ / К. Н. Поливанова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 184 с.
9. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / А.А. Реан. – М.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. – 651 с.
10. Терапия искусством : уч. пособ. по арт-терапии / [под науч. ред. В.Н. Никитина, Н. Бояджиевой, Л. Д. Лебедевой, И. В. Вачкова]. – София.: Университетское издательство «Св. Климент Охридский», 2012. – 567 с.
11. Електронний ресурс: <http://www.slovarik.kiev.ua>

The age-related crisis of transition from preschool childhood to the junior school is connected both with the features of social situation and with exogenous circumstances that strengthen a destabilizing situation directly. The possibility to estimate, diagnose and correct crisis difficulties of children of this age-related group most effectively through facilities of art-therapy allows a child in a safe for his psyche form by means of images to express causes of the crisis reacting. The author reveals that with the help of projection on creative work the child makes certain symbols that undoubtedly affect his or her unconscious psychic actuality. The work and interaction between an art-therapist and a child is called diagnostic and psychotherapeutic work, and the interrelation between them is based on turning to a symbolic material. The realization of determinants and mechanisms of psychological difficulties is established to take place in correlation with the symbolic character of a psyche.

**Keywords:** art-therapy, crisis, age-related crisis of «seven years».

*Отримано: 18.01.2013 р.*

## **Прогностичні показники прояву реактивної та особистісної тривожності хворих на психосоматичні захворювання**

У статті представлено прогностичні показники прояву реактивної та особистісної тривожності у хворих на психосоматичні захворювання з позиції психології часу. Експериментально доведено, що форми прояву тривожності узгоджуються з локалізацією психосоматичних захворювань у безперервному спектрі « $\tau$ -типів», що дало можливість побудувати «психологічний профіль» особистості таких хворих. Побудова хронопсихологічного портрета хворих на психосоматичні захворювання дозволила встановити наявність системи взаємозв'язку і взаємозалежності між індивідуально-типологічними особливостями суб'єкта, часовими параметрами й соматичними порушеннями.

**Ключові слова:** тривожність, « $\tau$ -тип», психосоматичні захворювання.

В статье представлены прогностические показатели проявления реактивной и личностной тревожности у больных с психосоматическими заболеваниями с позиции психологии времени. Экспериментально доказано, что формы проявления тревожности согласуются с локализацией психосоматических заболеваний в сплошном спектре « $\tau$  – типов», что дало возможность построить «психологический профиль» личности таких больных. Построение хронопсихологического портрета больных на психосоматические заболевания способствовало установлению наличия системы взаимосвязи и взаимозависимости между индивидуально-типологическими особенностями субъекта, временными параметрами и соматическими нарушениями.

**Ключевые слова:** тревожность, « $\tau$  – тип», психосоматические заболевания, «психологический профиль» личности.

**Актуальність дослідження.** Здоров'я людей – найважливіший показник розвитку та благополуччя суспільства, який насамперед визначається організацією медико-психолого-профілактичної допомоги в державі. Розширення мережі спеціалізованих служб у системі охорони здоров'я України та покращення технічного стану медицини, на жаль, не забезпечили високий рівень якості діагностики, лікування, збереження та зміцнення здоров'я населення нашої країни.

І тепер, як і в минулі роки, медичні працівники, запроваджуючи різноманітну новітню медичну техніку в процес діагнос-



тики і лікування хворих людей, недостатню уваги звертають на суб'єктивні відчуття своїх пацієнтів та зміни в їх психіці в цілому. Лікарі, як правило, більше орієнтуються на результати лабораторних і рентгенівських досліджень, які, на їхню думку, є основою для встановлення діагнозу, а особистість пацієнта, як така з її суб'єктивними відчуттями часто випадає з поля зору медиків.

Відомий клініцист Я.Циммерман зазначав, що успіхи механізування, титрування, фільтрування, колориметрування і тому подібних методів призводять до того, що лікар іноді майже забуває про самого хворого. А між тим лабораторні дослідження соматичних змін без урахування психічних – шлях помилковий. Їх обов'язково треба розглядати у тісному взаємозв'язку [10].

Ще лікарі античної епохи соматичний компонент хвороби не протиставляли психічному. Так Платон у трактаті «Хармід» виступами Сократа стверджував: «Як не можна почати лікування ока, не думаючи про голову, або лікувати голову, не думаючи про цілий організм, так само не можна лікувати тіло, не лікуючи душу; і величезна помилка, що існують лікарі тіла і лікарі душі, тоді, коли це, по суті, неподільне; і саме це недооцінюють лікарі, і тому від них втікає багато хвороб; вони ніколи не бачать перед собою цілого. Треба всю свою увагу віддавати єдиному цілому організму, тому що там, де ціле почуває себе погано, частини його, без сумніву, не можуть бути здоровими» [7, с.54-55]. У працях відомого лікаря-філософа давнини Гіппократа, коли йшлося про методи дослідження хворого, наголошується, що поряд з вимогами враховувати не тільки значні, а і малопомітні ознаки хвороби, слід вивчати душевний стан хворого, стан його думок, мови і мовчання. При цьому він радить аналізувати не тільки настрої хворого, а і його сновидіння, оскільки вони можуть відображати соматичні розлади.

Викладені та проаналізовані в наших попередніх дослідженнях [8] найважливіші положення психосоматичного підходу до розуміння механізму перебігу психосоматичних захворювань можна вважати найбільш адекватною методологічною основою при вирішенні завдань прогнозування перебігу психосоматичних захворювань.

Актуальність ефективного розв'язання проблеми прогнозування психосоматичних захворювань в Україні з кожним роком зростає. Попередження загострення психосоматичних розладів вважається одним із найважливіших завдань медичної психології і, зокрема, психосоматики. Та, на жаль, можна констатувати, що зміст прогнозування перебігу психосоматичних захворювань нині не усталений.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз відповідної літератури показує, що в найбільш загальному розумінні це поняття розглядається як своєчасне попередження загострення психосоматичного захворювання. При цьому, в ньому можна виділити два аспекти – «клінічний» і «психологічний». «Клінічний» – це об'єктивне оцінювання стану пацієнта на рівні функціонального діагнозу [11], [12]. «Психологічний» – це аналіз психологічних факторів, що обумовлюють стан здоров'я людини, а також вивчення впливу індивідуально-психологічних особливостей на формування психосоматичної патології [3], [4], [6], [9], [11]. Але подібне розуміння сутності прогнозування психосоматичного захворювання, на наш погляд, є обмеженим, бо при цьому здебільшого залишаються поза увагою часові характеристики клінічного та психологічного рівнів, вплив яких може забезпечити своєчасне діагностування перебігу психосоматичних порушень. Отже, застосування комплексного багаторівневого підходу дослідження перебігу психосоматичних захворювань із урахуванням «хронометричного» аспекту в патогенезі цих розладів є обов'язковою умовою своєчасної та ефективної профілактичної роботи, спрямованої на подолання хронізації психосоматичних порушень.

До *основних принципів* хронопсихологічного прогнозування перебігу психосоматичних захворювань відносять: «об'єктивність, комплексність, безперервність, адекватність, насиченість, інтенсивність застосування»; до *основних етапів* – «первинна ланка – клінічна діагностика; друга ланка – психологічна діагностика; третя – хронометрична діагностика» [8].

*Головне завдання* хронопсихологічного прогнозування перебігу психосоматичних захворювань полягає у підвищенні ефективності попередження цих розладів. До *основних заходів* прогнозування перебігу психосоматичних захворювань, що спрямовані на вирішення вказаного завдання, різні автори відносять такі: розробку інтегративної концепції психосоматичного порушення, алгоритму прогнозування перебігу захворювання, програми ефективної медико-психологічної профілактичної роботи тощо [3], [10], [11], [12]. При цьому не можна не погодитися з думкою С.Максименка [6, с. 15], що «...наукові дослідження – повинні давати цілісні, а не розрізнено-елементні знання і відображати логіку об'єкта, а не логіку дослідників». Нам здається, що мова повинна йти про інтеграцію предмета наукової медицини – ним має стати хронопсихологічний підхід у медичній психології.

Як свідчить аналіз багатьох робіт, у застосуванні вищенаведених заходів щодо різних досліджень, здебільшого, бракує цільності та послідовності. Тому можна констатувати, що проблема прогнозування перебігу психосоматичних захворювань недостатньо розроблена і в теоретико-методологічному, і в практично-впроваджувальному аспектах. На наш погляд, це пов'язано з тим, що дослідження за цією проблематикою майже виключно були пов'язані з вивченням переважно впливу емоційних факторів на прояв соматичного порушення. Лише порівняно недавно почали з'являтися дослідження, пов'язані з вивченням впливу часових факторів на перебіг захворювань [11], [3], [8].

Але розроблені на прикладі хронічних неінфекційних захворювань підходи до психосоматичних розладів значно відрізняються та у багатьох випадках непридатні для прогнозування перебігу відповідних порушень, зважаючи на їх специфіку. Так, наприклад, діагностика хронічних неінфекційних захворювань представляє собою еклектичний набір технік і методів. В такому вигляді здійснення прогнозування перебігу психосоматичних захворювань із різних причин неефективне або нераціональне. А тому потрібно забезпечити інтегративний підхід у зменшенні та запобіганні цих розладів.

Як слушно зазначав Б.Цуканов, забезпечення прогнозування перебігу психосоматичних захворювань має проводитись системно і передбачати єдиний комплекс дослідницьких клінічних і психологічних процедур [11, с. 189]. Та, на жаль, доводиться констатувати, що ця вимога переважно не виконується і загального алгоритму прогнозування перебігу психосоматичних захворювань, принципи і послідовні етапи якого можна було б застосувати в різних формах перебігу цих порушень, поки що не існує. Хоча принципи і зміст побудови системи заходів психопрофілактичного забезпечення окремих видів психосоматичних порушень, наприклад, серцево-судинних, деякими авторами відпрацьовані достатньо повно, але в них все ж бракує необхідної алгоритмізації (у плані застосування хронометричних аспектів прогнозування у сукупності із клініко-психологічними схемами забезпечення попередження загострення хронічних порушень). На відсутність цілісної системи прогнозування перебігу психосоматичних розладів, її необхідність та значні труднощі, що існують у цій сфері, зокрема, вказують Д.Елькін [12], Б.Цуканов [11], С.Бондаревич [3].

Отже, важливим науковим завданням можна вважати розробку та відпрацювання загального алгоритму хронопсихоло-

гічного прогнозування перебігу психосоматичних захворювань, послідовне виконання етапів якого уможливило б досягнення максимального ефекту і який би порівняно легко міг бути адаптованим до застосування в медицині.

Подібний алгоритм нами був розроблений [8] та достатньо успішно апробований на прикладі таких психосоматичних захворювань, як кардіологічні, нефроурологічні, гастроентерологічні, пульмонологічні та суміжні невротичні і соматоформні розлади. Основні принципи та зміст розробленого алгоритму подано в попередніх дослідженнях.

Підтверджуючи припущення, що домінуюча хвороба локалізується у межах переважно своєї типологічної групи, спробуємо визначитись із психологічним портретом хворих на психосоматичні захворювання.

**Мета дослідження** – спрогнозувати прояви тривожності у хворих на психосоматичні захворювання.

Обстеження індивідів, які страждають на різні за нозологічними формами хронічні психосоматичні захворювання, дасть можливість прогнозувати розподіл психологічних симптомів цих хвороб у типологічних групах безперервного спектра «*t*-типів» та побудувати «*психологічний профіль особистості*» таких хворих. Це дасть можливість виокремити основні психологічні діагностичні критерії прояву кожної окремої патології та з їх урахуванням розробити відповідні медико-психологічні реабілітаційні заходи щодо попередження загострення хронічного психосоматичного процесу.

Хворі потребують комплексного психолого-соматичного обстеження психосоматичного профілю з метою вивчення їх психологічного та соматичного стану. Дослідницька процедура нами була спрямована на виявлення взаємозв'язку і взаємозалежності індивідуально-типологічних особливостей у суб'єктів із соматичними порушеннями від часових параметрів (часових характеристик, фактора часу, одиниці часу) і співвідношення між ними.

Посилаючись на твердження Ф.Александера [2], що «психологічні фактори», впливаючи на фізіологічні процеси, повинні підлягати настільки ж детальному та ретельному вивченню, як це прийнято при дослідженні фізіологічних процесів», ми дослідили «актуальний психологічний стан» психосоматичного розладу за допомогою психодіагностичних методик і визначили кореляційний зв'язок отриманих діагностичних показників із тривалістю власної одиниці часу індивіда.

**Наше завдання** – спрогнозувати перебіг психосоматичних захворювань – вирішувалося експериментальним шляхом на контингенті людей віком від 17 до 67 років, котрі страждають на психосоматичні захворювання і проходили лікування у Первомайській лікарні стаціонару та її поліклінічному відділенні. Іншими словами, дослідження проводилось із хворими як у період загострення, так і реконвалесценції (видужання) та ремісії (затухання) захворювання. Водночас, з метою порівняльного аналізу у дослідженні взяли участь здорові індивіди, які схильні до порушень роботи серцево-судинної та дихальної систем.

**Методика дослідження.** На кожного обстежуваного заповнювалась анкета, за допомогою якої з'ясовувалось наступне:

- 1) вік людини (із зазначенням кількості років та місяців на момент обстеження);
- 2) число, місяць, рік її народження;
- 3) вид психосоматичного захворювання.

На основі отриманих результатів хронометрування було побудовано таблицю з визначенням  $\tau$ -власної одиниці часу індивіда. У кожного хворого, що обстежувався за допомогою методу хронометричної проби [11, с.66], визначався « $\tau$ -тип», для чого використовувався класичний спосіб відтворення проміжків тривалості  $t_0 = 2, 3, 4, 5$  с, що задавалися експериментатором та відтворювалися обстежуваним за допомогою електронного хроноскопа з точністю до 0,001с. При цьому кожному обстежуваному пропонувалось відтворити тривалість, яка ним переживається та обмежена двома сигналами – «початок» та «кінець» у вигляді звуку, що виникає під час включення та зупинки хроноскопу. Обстежуваний відтворював проміжки, які задавалися на цьому хроноскопі.

Індивідуальне значення « $\tau$ -типу» розраховувалося за формулою відповідно до кожного запропонованого інтервалу:

$$\tau = \frac{\sum t_s}{\sum t_0},$$

де  $t_0$  – тривалість, що задана експериментатором, а  $t_s$  – тривалість, яку відтворює обстежуваний.

Відтворення кожного проміжку часу повторювалося п'ять разів, а потім підраховувалося середньостатистичне значення власної одиниці часу кожного досліджуваного.

Це відношення вперше запропонував Г.Еренвальд [14] для характеристики індивідуальних результатів методу відтворен-

ня. Але якщо Г.Еренвальд, а потім і інші автори використовували це відношення як безмірний коефіцієнт, то Б.Цуканов [11, с.45] надає йому зміст власної одиниці часу індивіда. Дійсно заданий інтервал  $t_0$  є тривалість, пережита на одній ділянці «стріли суб'єктивного часу», а тривалість  $t_s$  відтворюється на другій її ділянці, по відношенню до якої  $t_0$  вже знаходиться у минулому. Виходячи з цього, Б.Цуканов робить висновок, що заданий інтервал  $t_0$  в ситуації напруженого чекання розпадається на певне число власних одиниць індивіда, а відтворена тривалість  $t_s$  складається з цього числа [11, с.58]. Даний метод відтворення тривалості для визначення « $\tau$  – типу» дозволяє вирішити нам завдання хронопсихологічного прогнозування перебігу психосоматичних захворювань.

Нами було висунуто *припущення*, що кожному емоційному стану властивий свій соматичний синдром, який узгоджується із локалізацією у типологічній групі безперервного спектра « $\tau$  – типів».

*Практичне значення* дослідження полягає в тому, що якщо враховувати специфічні психологічні особливості, характерні для певних захворювань, що локалізуються у певних типологічних групах, то це забезпечить умови ранньої діагностики та, відповідно, прогнозування перебігу соматичного ушкодження за психологічними ознаками пацієнта.

З цією метою спробували дослідити рівень та форму прояву тривожності у безперервному спектрі « $\tau$  – типів».

**Виклад основних результатів дослідження.** У дослідженнях взяли участь 375 хворих. В ході досліджень використовувались метод хронометричної проби та методика самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна.

Отримані дані щодо досліджень прояву особистісної та ситуативної тривожності наведені в табл. 1; 2. У них показані кореляційні відношення між значенням власної одиниці часу індивіда та рівнем прояву особистісної та ситуативної тривожності.

Результати дослідження ситуативної тривожності підлягли кореляційному аналізу (див. табл.1), за допомогою якого підраховувалось кореляційне відношення між значенням власної одиниці часу та рівнем прояву ситуативної тривожності як у прямому, так і у зворотному порядку. Зв'язок виявився досить високим в інтервалі:  $0,8 \text{ с} \leq \tau < 0,86 \text{ с}$ , а саме,

1)  $\eta \tau, T_c = 0,98$ ;

2)  $\eta T_c, \tau = 0,99$ .

Існування високого зв'язку можна пояснити тим, що домінуючим проявом поведінки індивідів із значенням власної одиниці

часу в інтервалі:  $0,8 \text{ с} \leq \tau < 0,86 \text{ с}$  є високий рівень *ситуативної тривожності*.

За допомогою попередніх досліджень ми переконались, що «ісцем найменшого опору» індивідів, власна одиниця часу яких знаходиться у діапазоні:  $0,8 \text{ с} \leq \tau < 0,86 \text{ с}$ , є такі хвороби серця, як ішемічна хвороба з інфарктом міокарда та артеріальна есенціальна гіпертензія, а також прояви функціональних розладів ритму з тахікардією [8].

Дані останніх досліджень переконують, що базовим емоційним забарвленням поведінки таких хворих є ситуативна тривожність, яка може виступити пусковим механізмом у патогенезі даних психосоматичних захворювань.

Таблиця 1

**Рівень ситуативної тривожності у безперервному спектрі  
« $\tau$  – типів»**

« $\tau$ – тип» (в сек)	Рівень тривожності $T_c$ (в балах)	Кількісний розподіл досліджуваних (185 = 100 %)		$\eta \tau, T_c$	$\eta T_c, \tau$
		кількість осіб	%		
$0,7 \text{ с} \leq \tau < 0,8 \text{ с}$	31-35	35	19	0,76	0,65
$0,8 \text{ с} \leq \tau < 0,86 \text{ с}$	45-47	40	22	0,98	0,99
$0,86 \text{ с} \leq \tau \leq 0,94 \text{ с}$	28-30	38	21	0,34	0,28
$0,94 \text{ с} < \tau \leq 1,0 \text{ с}$	32-36	37	19	0,77	0,68
$1,0 \text{ с} < \tau \leq 1,1 \text{ с}$	26-30	35	19	0,28	0,19

$\eta \tau, T_c$  – кореляційне відношення між значенням власної одиниці часу та рівнем прояву ситуативної тривожності;

$\eta T_c, \tau$  – зворотній зв'язок кореляційного відношення між рівнем прояву ситуативної тривожності та значенням власної одиниці часу індивіда

Отже, психокорекційна програма, розроблена для таких пацієнтів, має бути спрямована насамперед на зниження рівня ситуативної тривожності, саме в період входження хворим в фазову сингулярність.

Кореляційне відношення між значенням власної одиниці часу індивіда та рівнем особистісної тривожності показує, що зв'язок виявився досить високим в інтервалі:  $0,94 \text{ с} < \tau \leq 1,0 \text{ с}$  (див. табл. 2).

За допомогою останніх досліджень можна стверджувати, що високою *особистісною тривожністю* характеризуються індивіди, власна одиниця часу яких знаходиться у діапазоні:  $0,94 \text{ с} < \tau \leq 1,0 \text{ с}$ . Саме ці хворі «надають перевагу» таким захворюван-



ням серця як ішемічна хвороба серця зі стенокардією та функціональні розлади ритму з брадикардією. Тому фактор емоційного забарвлення психосоматичного захворювання таких пацієнтів є рушійним важелем у створенні програми ефективної первинної та вторинної психопрофілактики цих захворювань з урахуванням періоду спаду великого біологічного циклу життя індивіда.

**Таблиця 2**

**Рівень особистісної тривожності у безперервному спектрі  
« $\tau$  – типів»**

« $\tau$ – тип» (в сек)	Рівень тривожності $T_0$ (в балах)	Кількісний розподіл досліджуваних (185 = 100 %)		$\eta \tau, T_c$	$\eta T_c, \tau$
		кількість осіб	%		
0,7 с $\leq \tau < 0,8$ с	31-34	35	19	0,76	0,65
0,8 с $\leq \tau < 0,86$ с	27-29	40	22	0,29	0,21
0,86 с $\leq \tau \leq 0,94$ с	33-37	38	21	0,69	0,73
0,94 с $< \tau \leq 1,0$ с	45-48	37	19	0,97	0,98
1,0 с $< \tau \leq 1,1$ с	25-29	35	19	0,28	0,19

$\eta \tau, T_0$  – кореляційне відношення між значенням власної одиниці часу та рівнем прояву особистісної тривожності;

$\eta T_0, \tau$  – зворотній зв'язок кореляційного відношення між рівнем прояву особистісної тривожності та значенням власної одиниці часу індивідаю

**Висновки.** Результати досліджень дають можливість прослідкувати диференціацію проявів тривожності з урахуванням нозологічних форм психосоматичних захворювань у типологічній групі безперервного спектра « $\tau$  – типів».

Побудова хронопсихологічного портрета хворих на психосоматичні захворювання дозволила встановити наявність системи взаємозв'язку і взаємозалежності між індивідуально-типологічними особливостями суб'єкта, часовими параметрами й соматичними порушеннями.

**Список використаних джерел**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: [лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей] / А. Адлер. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 214 с.
2. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф.Александер; [пер. с англ. С. Могилевского]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 152-164.

3. Бондаревич С.М. Часові параметри індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів з соматичними порушеннями: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / С.М. Бондаревич. – Одеса, 2008. – 179 с.
4. Бурлачук Л. Ф. Акцентуації личности: что диагностируем? / Л. Ф. Бурлачук, В. Н. Духневич // Вопросы психологии. – Т.5. – 1998. – С. 136-141.
5. Здоровье // Ежемесячник. – 2011. – № 5. – С. 118-123.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
7. Платон Хармид / Платон // Диалоги. – М.: Мысль, 1986. – 122 с.
8. Савенкова І.І. Фактор часу та проблема психодіагностики кардіологічних розладів / І.І.Савенкова // Психологія і суспільство. – № 2 (36). – 2009. – С.104-109.
9. Хайнрот Й. Психосоматические аспекты в психологии и медицине / Й. Хайнрот; [пер. с англ. А.Костырев]. – М.: Медицина, 2002. – 132 с.
10. Циммерман Я. С. Психосоматическая медицина и проблема язвенной болезни / Я. С. Циммерман, Ф. В. Белоусов // Клиническая медицина. – СПб., 1999. – Т. 77, № 8. – С. 15-23.
11. Цуканов Б.Й. Время в психике человека: [Монография] / Б.Й. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 198 с.
12. Элькин Д.Г. Восприятие времени как моделирование / Д.Г.Элькин // Восприятие пространства и времени. – Л.: Ленинградское отделение, 1969. – С. 76-79.
13. Якоби М.С. Соматопсихические аспекты в психологии / М.С. Якоби. – Санкт-Петербург: Питер, 1994. – 124 с.
14. Ehrenwald H. Versuche zur Zeitauffassung des Unbewussten Arche / H. Ehrenwald // Psychologie. – Н. 1-2. – 213р.

The article envisages the prognostic manifestations of reactive and personal anxiety in patients with psychosomatic diseases from the perspective of the psychology of time.

The forms of anxiety are experimentally proved to be consistent with the localization of psychosomatic diseases in the continuum « $\tau$ -type», which made it possible to construct a «psychological profile» of these patients personality. The construction of a chronopsychologic portrait of patients with psychosomatic diseases lets establish the system of interconnection and interdependence among individual and typological features of a subject, time parameters, and somatic disorders.

**Keywords:** anxiety, « $\tau$ -type», psychosomatic illnesses, «psychological profile» of the individual.

Отримано: 11.01.2013 р.

# **Взаємозв'язок соціально-демографічних характеристик та особливостей когнітивного компонента в структурі економічного самовизначення студентської молоді**

У статті розглядається проблема економічного самовизначення студентської молоді. Проаналізовано результати дослідження особливостей впливу соціально-демографічних характеристик особистості студентської молоді на когнітивний компонент економічного самовизначення. Зокрема, проведено порівняння результатів дослідження структурних елементів (уявлення про багатство, уявлення про бідність, значущість грошей, джерело доходу та уявлення про власника) когнітивного компонента економічного самовизначення студентської молоді залежно від статі, факультету навчання та курсу навчання.

**Ключові слова:** економічне самовизначення, економічна свідомість, економічна активність, уявлення про багатство, уявлення про бідність, значущість грошей, джерело доходу, уявлення про власника, соціально-демографічні характеристики.

В статье рассматривается проблема экономического самоопределения студенческой молодежи. Проанализированы результаты исследования особенностей влияния социально-демографических характеристик личности студенческой молодежи на когнитивный компонент экономического самоопределения. В частности, проведено сравнение результатов исследования структурных элементов (представление о богатстве, представление о бедности, значимости денег, источник дохода и представления о владельце) когнитивного компонента экономического самоопределения студенческой молодежи в зависимости от пола, факультета обучения и курса обучения.

**Ключевые слова:** экономическое самоопределение, экономическое сознание, экономическая активность, представление о богатстве, представление о бедности, значимость денег, источник дохода, представления о владельце, социально-демографические характеристики.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні проблеми в державі породжують наростання соціальної напруженості та негативних процесів у всіх прошарках суспільства, в тому числі і в середовищі студентської молоді. Економічні зміни в країні мо-

жуть викликати трансформацію соціально-психологічної структури особистості студентської молоді, переоцінку економічних цінностей. З огляду на це, постає питання у дослідженні соціально-психологічних чинників економічного самовизначення студентської молоді.

Сутність економічного самовизначення полягає у набутті особистістю власної позиції в системі економічних відносин і динамічному економічному просторі, яка може виражатись у показниках матеріальних статків, соціального статусу, вольової регуляції, життєвої й економічної активності тощо [2]. Метою економічного самовизначення індивіда є досягнення ним оптимальної позиції в системі економічних відносин на основі його ставлення до соціально-економічних умов і їхньої динаміки [1].

Аналіз теоретичних положень та експериментальних досліджень А.Л. Журавльова, А.Б. Купрейченко, В.Л. Комаровської, В.А. Хащенко, Л.В. Хитрош та ін. [1-5] дає можливість стверджувати, що структура економічного самовизначення студентської молоді являє собою багатоаспектне особистісне утворення, що включає функціонально взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти (когнітивний, афективний та конативний). Зокрема, когнітивний компонент економічного самовизначення студентської молоді розглядається як усвідомлення соціальної цінності своєї економічної компетентності, індивідуального досвіду й активності, оцінка власного фінансово-економічного статусу і потенціалу.

**Мета дослідження:** дослідити взаємозв'язок соціально-демографічних характеристик та особливостей когнітивного компонента в структурі економічного самовизначення студентської молоді.

**Методика та організація дослідження.** Для вивчення взаємозв'язку соціально-демографічних характеристик та особливостей когнітивного компонента в структурі економічного самовизначення студентської молоді була використана анкета, у вигляді модифікованого нами стандартизованого опитувальника, розробленого А.Л. Журавльовим і Н.А. Журавльовою.

Емпіричне дослідження проводилося в 2011-2012 рр. на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вибірку досліджуваних склали 227 студентів (54 студента економічного, 64 студенти філологічного, 54 студенти педагогічного та 55 студентів психологічного факультетів).

**Результати дослідження та їх обговорення.** Порівняльний аналіз особливостей когнітивного компонента економічного

*самовизначення студентської молоді залежно від соціально-демографічних характеристик* дозволив виявити статистично значущі відмінності за певними структурними елементами (на рівні  $p < 0,001$  та  $p < 0,005$ ). Так, результатами дослідження зафіксували певні відмінності між показниками *соціальних уявлень студентської молоді про багатство та їх статтю* (див. табл. 1). Аналіз даних показує, що студенти-чоловіки випереджають студентів-жінок за такими показниками багатства як наявність прибуткової справи, наявність цінних паперів великих банків, підприємств, фірм і т.п., можливість жити там, де захочеться та наявність рахунку в іноземному банку. А студенти-жінки випереджають студентів-чоловіків за такими показниками, як можливість допомагати близьким матеріально, високооплачувана робота, можливість не думати про завтрашній день, наявність нерухомості (гарної квартири, заміського будинку), можливість робити пожертвування на суспільні потреби, можливість подорожувати, наявність модної машини, меблів, одягу і т.п. та наявність валюти, коштовностей.

**Таблиця 1**

**Порівняльний аналіз соціальних уявлень студентської молоді про багатство залежно від соціально-демографічних характеристик (у середньому, у %)**

Соціальні уявлення про багатство	Стать			Факультет					Курс			
	чоловіки	жінки	Рівень значущості, р	економічний	філологічний	педагогічний	психологічний	Рівень значущості, р	1	3	5	Рівень значущості, р
Наявність прибуткової справи	51,4	46,8	0,617	44,4	54,7	37,0	52,7	0,859	64,7	34,7	44,8	0,030
Можливість допомагати близьким матеріально	37,8	50,5	0,159	37,0	64,1	50,0	40,0	0,811	45,6	45,8	52,9	0,343
Високооплачувана робота	32,4	44,7	0,168	53,7	45,3	42,6	29,1	0,011	36,8	50,0	41,4	0,680
Можливість не думати про завтрашній день	27,0	31,1	0,628	25,9	25,0	38,9	32,7	0,205	32,4	37,5	23,0	0,158

Наявність цінних паперів великих банків, підприємств, фірм і т.п.	40,5	18,9	0,004	38,9	12,5	16,7	23,6	0,112	19,1	23,6	24,1	0,480
Можливість жити там, де захочеться	27,0	15,3	0,083	18,5	15,6	16,7	18,2	0,992	11,8	11,1	26,4	0,010
Наявність нерухомості (гарної квартири, замиського будинку)	10,8	17,4	0,325	25,9	21,9	5,6	10,9	0,005	19,1	11,1	18,4	0,976
Можливість робити пожертвування на суспільні потреби	13,5	15,8	0,727	18,5	12,5	18,5	12,7	0,628	16,2	15,3	14,9	0,838
Можливість подорожувати	10,8	14,7	0,532	9,3	14,1	13,0	20,0	0,145	7,4	8,3	24,1	0,002
Наявність модної машини, меблів, одягу і т.п.	2,7	12,1	0,090	9,3	7,8	24,1	1,8	0,801	7,4	23,6	2,3	0,144
Наявність валюти, коштовностей	5,4	9,5	0,427	5,6	4,7	9,3	16,4	0,030	14,7	8,3	4,6	0,030
Наявність рахунку в іноземному банку	16,2	5,8	0,028	5,6	4,7	11,1	9,1	0,273	2,9	15,3	4,6	0,946

Кореляційний аналіз вказує на існування позитивного зв'язку між статтю студентської молоді і таким показником багатства, як наявність цінних паперів великих банків, підприємств, фірм і т.п. ( $p < 0,004$ ), де студенти студенти-чоловіки (40,5%) значно випереджають студентів-жінок (18,9%). Це вказує на те, що в економічному самовизначенні студенти-чоловіки більшою мірою пов'язують багатство з володінням чим-небудь. Зокрема, ці студенти-чоловіки прагнуть мати прибуткову справу, рахунок в іноземному банку, володіти цінними паперами великих банків, підприємств, фірм і т.п. А студенти-жінки пов'язують багатство

більшою мірою з можливістю бути певним чином незалежними, тобто, допомагати близьким матеріально, робити пожертвування на суспільні потреби, подорожувати тощо.

Що стосується *факультету навчання студентів* (див. табл. 1), то, як показує порівняльний аналіз, студенти економічного факультету випереджають студентів інших факультетів за такими показниками багатства, як високооплачувана робота, наявність цінних паперів великих банків, підприємств, фірм і т.п., наявність нерухомості (гарної квартири, заміського будинку), студенти філологічного факультету – за такими показниками: наявність прибуткової справи та можливість допомагати близьким матеріально, студенти педагогічного факультету – за такими показниками: можливість не думати про завтрашній день, наявність модної машини, меблів, одягу і т.п, а студенти психологічного факультету – за такими показниками, як можливість подорожувати та наявність валюти, коштовностей. Результати кореляційного аналізу зафіксували позитивний зв'язок між факультетом навчання студентської молоді і таким показником багатства, як наявність нерухомості (гарної квартири, заміського будинку) на рівні  $p < 0,005$ , де студенти економічного (25,9%) та філологічного (21,9%) факультетів значно випереджають студентів педагогічного (5,6%) та психологічного (10,9%) факультетів.

Щодо *курсу навчання студентів* (див. табл. 1), то порівняльний аналіз виявив, що студенти першого курсу випереджають студентів інших курсів за такими показниками багатства, як наявність прибуткової справи, наявність валюти, коштовностей, студенти третього курсу – за такими показниками багатства: високооплачувана робота, можливість не думати про завтрашній день, наявність модної машини, меблів, одягу і т.п. та наявність рахунку в іноземному банку, а студенти п'ятого курсу – за такими показниками багатства, як можливість допомагати близьким матеріально, можливість жити там, де захочеться, та можливість подорожувати. Результати кореляційного аналізу виявили позитивний зв'язок між курсом навчання студентської молоді і таким показником багатства, як можливість подорожувати на рівні  $p < 0,002$ , де студенти п'ятого (24,1%) курсу значно випереджають студентів першого (7,4%) та третього (8,3%) курсів.

Результати порівняльного аналізу зафіксували певні відмінності між показниками *соціальних уявлень особистості студентської молоді про бідність та їх статтю* (див. табл. 2). Так, студенти-чоловіки значно випереджають студентів-жінок за та-



кими показниками бідності, як відсутність нормальних житлових умов, відсутність можливості користуватися платними послугами та відсутність заощаджень. А студенти-жінки значно випереджають студентів-чоловіків за такими показниками: відсутність достатніх засобів до існування, постійно жити в боргах, відсутність стабільного джерела доходів та жити на рівні прожиткового мінімуму. Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність кореляційного зв'язку між статтю та таким показником уявлення про бідність, як відсутність заощаджень на рівні  $p < 0,001$ , де студенти-чоловіки (18,9%) значно випереджають студентів-жінок (2,1%).

Результати порівняльного аналізу вказують на те (див. табл. 2), що студенти економічного факультету значно випереджають студентів інших факультетів лише за таким показником бідності, як відсутність заощаджень, студенти філологічного та педагогічного факультетів – за таким показником бідності, як постійно жити в боргах, студенти педагогічного факультету – за таким показником бідності, як відсутність можливості жити так, як хочеться, а студенти психологічного факультету – за таким показником бідності, як відсутність достатніх засобів до існування.

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз соціальних уявлень студентської молоді про бідність залежно від соціально-демографічних характеристик (в середньому, у %)**

Соціальні уявлення про бідність	Стать			Факультет				Курс				
	чоловіки	жінки	Рівень значущості, p	економічний	філологічний	педагогічний	психологічний	Рівень значущості, p	1	3	5	Рівень значущості, p
Відсутність достатніх засобів до існування	48,6	55,8	0,427	51,9	50,0	44,4	72,7	0,061	64,7	44,4	55,2	0,341
Відсутність нормальних житлових умов	54,1	42,6	0,203	48,1	42,2	42,6	45,5	0,806	48,5	43,1	42,5	0,479
Постійно жити в боргах	29,7	38,4	0,168	29,6	42,2	42,6	32,7	0,753	30,9	40,3	39,1	0,334
Повна невпевненість у завтрашньому дні	32,4	34,7	0,319	31,5	34,4	40,7	30,9	0,862	30,9	36,1	35,6	0,557

Наявність тільки необхідного мінімуму продуктів для підтримки життєдіяльності	27,0	26,8	0,982	24,1	25,0	22,2	36,4	0,210	22,1	34,7	24,1	0,923
Відсутність можливості жити так, як хочеться	27,0	23,7	0,666	24,1	20,3	40,7	12,7	0,650	14,7	33,3	24,1	0,263
Низькооплачувана робота	24,3	20,0	0,555	16,7	21,9	27,8	16,4	0,831	22,1	23,6	17,2	0,421
Відсутність стабільного джерела доходів	10,8	22,1	0,119	16,7	21,9	22,2	20,0	0,678	22,1	13,9	24,1	0,627
Відсутність можливості користуватися платними послугами	24,3	17,9	0,363	24,1	20,3	7,4	23,6	0,527	23,5	12,5	20,7	0,790
Жити на рівні прожиткового мінімуму	5,4	13,2	0,184	14,8	15,6	7,4	9,1	0,185	11,8	11,1	12,6	0,848
Відсутність заощаджень	18,9	2,1	0,001	13,0	3,1	1,9	1,8	0,008	2,9	5,6	5,7	0,445
Все перераховане	–	0,5	0,660	1,9	–	–	–	0,173	1,5	–	–	0,198

Порівняльний аналіз також виявив (див. табл. 2), що студенти 1 курсу випереджають студентів інших курсів за таким показником бідності, як відсутність достатніх засобів до існування, а студенти 3 курсу – за таким показником бідності, як відсутність можливості жити так, як хочеться. Разом з тим результати кореляційного аналізу не виявили позитивного зв'язку між показниками бідності та факультетом і курсом навчання студентської молоді.

Слід зазначити, що результати дослідження зафіксували значні відмінності між показниками *значущості грошей для студентської молоді та їх статтю* (див. табл. 3). Як видно з даних табл. 3, гроші для студентів-чоловіків більш значущі, ніж для студентів-жінок. Зокрема, результати кореляційного аналізу показали, що існує позитивний зв'язок між оцінками уявлень

студентської молоді про гроші та її статтю на рівні  $p < 0,001$ . Можна говорити про те, що для значної частини студентів-чоловіків такий економічний ресурс, як гроші, є визначальним. Тобто, для них економічний успіх є однією з найбільш важливих життєвих цілей і цінностей.

Таблиця 3

**Порівняльний аналіз значущості грошей для студентської молоді залежно від соціально-демографічних характеристик (у середньому, у %)**

Соціальні уявлення про гроші	Стать		Факультет				Курс					
	чоловіки	жінки	Рівень значущості, р	економічний	філологічний	педагогічний	психологічний	Рівень значущості, р	1	3	5	Рівень значущості, р
Малою мірою значущі	-	4,7	0,001	-	7,8	5,6	1,8	0,353	2,9	4,2	4,6	0,010
Дещо значущі	5,4	2,1		1,9	3,1	3,7	1,8		2,9	1,4	3,4	
Нижче середньої міри значущі	-	21,1		14,8	15,6	20,4	20,0		26,5	22,2	6,9	
Середньою мірою значущі	10,8	26,3		11,1	31,3	27,8	23,6		23,5	23,6	24,1	
Вище середньої міри значущі	56,8	22,1		42,6	29,7	16,7	21,8		27,9	26,4	28,7	
Достатньою мірою значущі	10,8	14,2		14,8	7,8	14,8	18,2		7,4	12,5	19,5	
Великою мірою значущі	16,2	9,5		14,8	4,7	11,1	12,7		8,8	9,7	12,6	

Результати порівняльного аналізу вказують на те (див. табл. 3), що для студентів економічного факультету гроші більш значущі, ніж для студентів інших факультетів. А для студентів 5 курсу гроші більш значущі, ніж для студентів 1-го та 3-го курсів. Проте результати кореляційного аналізу не виявили позитивного зв'язку між показниками значущості грошей та факультетом і курсом навчання студентської молоді.

Порівняльний аналіз основних джерел доходу студентської молоді залежно від соціально-демографічних характеристик (див. табл. 4), вказує на певні відмінності між показниками суб'єктивної оцінки основних джерел доходу студентської молоді на даний час та їх статтю.

Таблиця 4

**Порівняльний аналіз основних джерел доходу студентської  
молоді залежно від соціально-демографічних характеристик  
(у середньому, у %)**

Основні джерела доходу	Стать			Факультет					Курс			
	чоловіки	жінки	Рівень значущості, р	економічний	філологічний	педагогічний	психологічний	Рівень значущості, р	1	3	5	Рівень значущості, р
Допомога інших людей (родичів, знайомих)	67,6	75,8	0,296	79,6	73,4	85,2	60,0	0,083	73,5	79,2	71,3	0,665
Заробітна плата (стипендія, допомога і т.п.)	51,4	56,3	0,580	35,2	75,0	51,9	56,4	0,220	66,2	41,7	58,6	0,528
Приватна практика	13,5	2,6	<b>0,003</b>	5,6	3,1	3,7	5,5	0,974	–	4,2	8,0	0,015
Доходи від власного бізнесу	8,1	3,2	0,159	5,6	4,7	1,9	3,6	0,460	2,9	5,6	3,4	0,943
Відсотки з грошових внесків	5,4	3,2	0,500	3,7	3,1	3,7	3,6	0,968	1,5	4,2	4,6	0,317
Здача квартири (будинку) в оренду	5,4	0,5	0,017	–	–	1,9	3,6	0,0,63	–	4,2	–	0,789
Доходи від підсобного господарства	2,7	4,7	0,583	1,9	6,3	5,6	3,6	0,723	5,9	1,4	5,7	0,907
Підробіток	2,7	0,5	0,197	1,9	–	–	1,8	0,996	1,5	–	1,1	0,913
Дивіденди з цінних паперів (акцій, облігацій)	–	0,5	0,660	–	1,6	–	–	0,666	–	–	1,1	0,257

Так, студенти-жінки переважають студентів-чоловіків за такими показниками основних джерел доходу, як допомога інших людей (родичів, знайомих), заробітна плата (стипендія, допомога і т.п.), доходи від підсобного господарства та дивіденди з цін-

них паперів (акцій, облігацій). А студенти-чоловіки випереджають студентів-жінок за такими показниками основних джерел доходу як приватна практика, доходи від власного бізнесу, відсотки з грошових внесків, здача квартири та підробіток. Аналіз даних вказує на те, що як студенти-чоловіки так і студенти-жінки максимально високо оцінюють такі джерела доходу, як допомога інших людей та заробітна плата (стипендія, допомога і т.д.). Результати кореляційного аналізу виявили позитивний зв'язок між таким показником основного джерела доходу студентської молоді як приватна практика та її стать на рівні  $p < 0,003$ .

Як показує порівняльний аналіз (див. табл. 4), студенти педагогічного факультету переважають студентів інших факультетів за таким показником основних джерел доходу, як допомога інших людей (родичів, знайомих), а студенти філологічного факультету – за таким показником основних джерел доходу як заробітна плата (стипендія, допомога і т.п.). Порівняльний аналіз також виявив, що студенти 1 курсу переважають студентів інших курсів за таким показником основних джерел доходу як заробітна плата (стипендія, допомога і т.п.). Водночас результати кореляційного аналізу не виявили позитивного зв'язку між показниками основних джерел доходу та факультетом і курсом навчання студентської молоді.

Результати порівняльного аналізу виявили певні відмінності між оцінками студентської молоді соціальних уявлень інших людей про власника та їх соціально-демографічними характеристиками (див. табл. 5). Аналіз даних табл. 5 показує, що за такими показниками оцінок студентської молоді соціальних уявлень інших людей про власника, як дорогий автомобіль, меблі, одяг і т.п., великий рахунок в банку, замський будинок із земельною ділянкою, капітал, вкладений в прибутковий бізнес, золото, коштовності, тверда валюта та великий пакет високоприбуткових цінних паперів студенти-чоловіки значно випереджають студентів-жінок. А студенти-жінки значно випереджають студентів-чоловіків за такими показниками, як приватне підприємство, фірма, магазин, нерухомість, що приносить прибуток, великий рахунок в банку та дорога квартира. Проте результати кореляційного аналізу вказали на те, що не існує позитивного зв'язку між показниками оцінок студентської молоді соціальних уявлень інших людей про власника та їх статтю.

Результати порівняльного аналізу свідчать про те (див. табл. 5), що студенти педагогічного факультету випереджають студентів інших факультетів за такими показниками оцінок студентської молоді соціальних уявлень інших людей про власника,

як нерухомість, що приносить прибуток, та замиський будинок із земельною ділянкою, а студенти психологічного факультету – за таким показником, як великий рахунок в банку. Результати кореляційного аналізу зафіксували позитивний зв'язок між даним показником оцінок студентської молоді соціальних уявлень інших людей про власника та факультетом навчання на рівні  $p < 0,000$ , де студенти психологічного (50,9%) факультетів значно випереджають студентів економічного (20,4%), філологічного (28,1%) та педагогічного (38,9%) факультетів.

**Таблиця 5**

**Порівняльний аналіз оцінки студентської молоді уявлень інших людей про власника залежно від соціально-демографічних характеристик (у середньому, у %)**

Соціальні уявлення про власника	Стать			Факультет				Курс				
	чоловіки	жінки	Рівень значущості, р	економічний	філологічний	педагогічний	психологічний	Рівень значущості, р	1	3	5	Рівень значущості, р
Приватне підприємство, фірма, магазин	40,5	50,0	0,294	50,0	54,7	33,3	54,5	0,753	52,9	43,1	49,4	0,754
Нерухомість, що приносить прибуток	27,0	46,8	0,026	37,0	43,8	55,6	38,2	0,598	32,4	51,4	46,0	0,130
Великий рахунок в банку	21,6	36,8	0,075	20,4	28,1	38,9	50,9	0,000	36,8	43,1	25,3	0,093
Дорога квартира	24,3	33,7	0,267	37,0	34,4	22,2	34,5	0,471	41,2	26,4	29,9	0,178
Дорогий автомобіль, меблі, одяг і т.п.	35,1	29,5	0,496	37,0	26,6	25,9	32,7	0,637	41,2	22,2	28,7	0,143
Замиський будинок із земельною ділянкою	37,8	27,9	0,227	27,8	25,0	44,4	21,8	0,908	25,0	30,6	32,2	0,348
Капітал, вкладений в прибутковий бізнес	40,5	25,3	0,058	27,8	34,4	24,1	23,6	0,383	27,9	31,9	24,1	0,536
Золото, коштовності, тверда валюта	24,3	17,9	0,363	18,5	12,5	31,5	14,5	0,713	14,7	20,8	20,7	0,378

Великий пакет високоприбуткових цінних паперів	24,3	14,7	0,150	22,2	14,1	16,7	12,7	0,259	10,3	19,4	18,4	0,211
--	------	------	-------	------	------	------	------	-------	------	------	------	-------

Порівняльний аналіз також виявив ( див. табл. 5), що студенти 1 курсу випереджають студентів інших курсів за такими показниками оцінок студентської молоді соціальних уявлень інших людей про власника, як дорога квартира та дорогий автомобіль, меблі, одяг і т.п., а студенти 3 курсу – за такими показниками як нерухомість, що приносить прибуток та великий рахунок в банку. Проте результати кореляційного аналізу не виявили позитивного зв'язку між показниками оцінок студентської молоді соціальних уявлень інших людей про власника та курсом навчання.

**Висновки.** Отже, кореляційний аналіз доводить залежність певних структурних елементів когнітивного компоненту економічного самовизначення від соціально-демографічних характеристик студентської молоді. Так, встановлено залежність у структурі когнітивного компонента економічного самовизначення *від статі студентської молоді*, де студенти-чоловіки значно випереджають студентів-жінок за таким показником багатства, як наявність цінних паперів великих банків, підприємств, фірм і т.п. ( $p < 0,004$ ); за таким показником уявлення про бідність, як відсутність заощаджень ( $p < 0,001$ ); за значущістю грошей ( $p < 0,001$ ); за рівнем матеріального добробуту ( $p < 0,000$ ) та за таким показником основного джерела доходу студентської молоді, як приватна практика ( $p < 0,003$ ). Разом з тим не виявлено жодного показника у структурі когнітивного компонента економічного самовизначення, де студенти-жінки випереджали б студентів-чоловіків.

Зафіксовано залежність у структурі когнітивного компонента економічного самовизначення *від факультету навчання студентської молоді* за таким показником багатства, як наявність нерухомості (гарної квартири, заміського будинку), де студенти економічного та філологічного факультетів значно випереджають студентів педагогічного та психологічного факультетів ( $p < 0,005$ ); за таким показником оцінок студентської молоді соціальних уявлень інших людей про власника як великий рахунок в банку, де студенти психологічного факультетів значно випереджають студентів економічного, філологічного та педагогічного факультетів ( $p < 0,000$ ).

Виявлено залежність у структурі когнітивного компонента економічного самовизначення *від курсу навчання студентської молоді* лише за таким показником багатства як можливість подорожувати, де студенти п'ятого курсу значно випереджають студентів першого та третього курсів ( $p < 0,002$ ).



### Список використаних джерел

1. Журавлев А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 480 с.
2. Журавлев А.Л. Самоопределение молодежи в экономической среде / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. А.С. Чернышева. — Курск, 2006. — С. 126-127.
3. Комаровська В.Л. Особливості економічної свідомості студентів вищих навчальних закладів: Дис...канд.психол. наук / В.Л. Комаровська / 19.00.10. — К., 2006. — 217 с.
4. Хащенко В.А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности / В.А. Хащенко // Проблемы экономической психологии. — Т 2. — М., 2005. — 644 с.
5. Хитрош Л.В. Соціально-психологічні чинники суб'єктного самовизначення студентської молоді в системі економічних відносин / Л.В. Хитрош // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки — К.: Наук. світ, 2008. — Вип. 21-22. — Т.1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. — С. 158-161.

The problem of economic self-determination of student young people is examined in the article. The structure of economic self-determination of student young people understands as multidimensional personality formation that includes functionally mutually constrained and mutually conditioned components (cognitive, highly emotional and behavioral). In particular, the cognitive component of economic self-determination of student young people is examined as realization of social value of the economic competence, individual experience and activity, estimation of own financial and economic status and to potential.

The results of research of features of influence of socialdemographic descriptions of personality of student young people are analyzed on the cognitive component of economic self-determination. In particular, comparison of results of research of structural elements (an idea is about riches, idea about poverty, meaningfulness of money, source of profit and idea about a proprietor) is conducted cognitive component of economic self-determination of student young people depending on sex, faculty of studies and course of studies. The results of cross-correlation analysis lead to dependence of certain structural elements cognitive component of economic self-determination from socialdemographic descriptions of student young people.

**Keywords:** economic self-determination, economic consciousness, economic activity, idea about riches, idea about poverty, meaningfulness of money, source of acuests, ideas about a proprietor, соціально- demographic descriptions.

*Отримано: 21.01.2013 р.*

## Методики вимірювання креативної активності та виявлення рівня розвитку творчого мислення професійного самовизначення студентів ВНЗ

У відношенні професійного самовизначення в період навчання у ВНЗ можна розглядати як професійне навчання і підготовку до професійної діяльності як стадію оволодіння знаннями, уміннями і навичками майбутньої професії. Встановлено, що застосування такої системи форм навчальної роботи повинне здійснюватися диференційовано й поетапно залежно від обсягу накопичених знань у студентів. Необхідними умовами розвитку креативної активності студентів є: диференціація цілей, обсягу й форм самостійної роботи студентів; комплексне дослідження всіх форм активізації й контролю самостійної роботи.

**Ключові слова:** самовизначення, мотивація, мотиваційні чинники, креативність, творчість, особистість, студенти.

В отношении профессионального самоопределения в период учебы в ВУЗе можно рассматривать как профессиональную учебу и подготовку к профессиональной деятельности как стадию овладения знаниями, умениями и навыками будущей профессии. Установлено, что применение такой системы форм учебной работы должно осуществляться дифференцированно и поэтапно в зависимости от объема накопленных знаний у студентов. Необходимыми условиями развития креативной активности студентов являются: дифференциация целей, объема и форм самостоятельной работы студентов, комплексное исследование всех форм активизации и контроля самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** самоопределение, мотивация, мотивационные факторы, креативность, творчество, личность, студенты.

Аналіз наукової психологічної літератури показує недостатню розробленість таких питань, як можливості розвитку особистісних якостей, детермінуючи успішність протікання процесу професійного самовизначення особистості, особливостей впливу на ефективність учбової і професійної діяльності, яку виконує індивід, а також створення ефективних методів і технологій підсилення та оптимізації професійного самовизначення на етапі професійної підготовки.

Ці обставини обумовлюються необхідністю:

- визначення найбільш важливих для професійного самовизначення особистісних якостей, розвитку і оптимізація, які створюють умови для успішного протікання даного процесу;
- виявлення закономірностей взаємовпливу вищезазначених якостей і успішності професійного самовизначення студентів;
- обґрунтування основних напрямів роботи ВНЗ по оптимізації професійного самовизначення студентів.

З цих позицій пошук особистісних детермінант, які обумовлюють успішність професійного самовизначення студентів для наукового обґрунтування і розробці основних напрямів оптимізації цього процесу в умовах ВНЗ.

Процес професійного самовизначення особистості в умовах професійної підготовки можна назвати успішним, якщо в результаті психолого-педагогічної роботи зі студентами:

- а) цільові орієнтири перемістились у поле самоудосконалення, освіти, кар'єри.
- б) мотивація досягнення успіху стала більша мотивації уникнення невдач.

Момент професійного самовизначення є досить складним. На юнаків діє багато факторів, що мають вирішальний вплив на його вибір, власні уподобання, здібності, знання про світ професій, вимоги до професіонала у певній галузі, надії та сподівання батьків щодо перспективи своєї дитини, думка друзів-однолітків, престижність професії, потреба тих чи інших професій на ринку праці, матеріальна винагорода, зацікавленість обраною професією. Відповідно цих чинників розрізняються і мотиви вибору професії. В ідеальних умовах обрана професія повинна відповідати трьом критеріям:

- 1) співпадіння інтересів і уподобань майбутнього студента ВНЗ;
- 2) відповідність його потенційних можливостей, задатків і здібностей;
- 3) актуальність в сучасних умовах.

При гармонійному поєднанні всіх цих умов входження у професійну діяльність буде супроводжуватися внутрішнім задоволенням, розвине людину не лише як професіонала, а й як особистість, яка з часом самоактуалізується. Будучи студентом ВНЗ юнаки перебувають у сфері багатьох конструктивних видів спілкування з викладачами, які є розвинутими особистостями, професіоналами, що самоактуалізуються, а також з ровесниками, які в цей час перебувають в науковій площині, де знайомляться з різноманітністю поглядів і думок щодо питань, які їх хвилюють. Як правило, студентські роки стають сферою розви-

тку інтелекту, почуттів, вольових якостей, втілення творчого потенціалу, вияву креативності особистості студентів. Креативна активність студентів містить у собі творче мислення й процес реалізації творчих здібностей на практиці. Сфери прояву креативної активності студентів: засвоєння нормативного матеріалу, володіння ним і використання додаткової навчальної та наукової інформації; вивчення матеріалів, досліджень та їхнє використання у відповідях на семінарських заняттях, заліках, іспитах, сфери прояву креативного мислення у студентів охоплюють навчальний, науковий і виховний процеси в їхній єдності. При плануванні та організації самостійної роботи студентів з метою розвитку їхньої креативної активності необхідно домагатися: диференціації цілей, обсягу і форм самостійної роботи з курсів, а також щодо окремих груп студентів; комплексного дослідження всіх форм активізації й контролю самостійної роботи; включення самостійної роботи в усі форми навчального процесу з урахуванням оптимального сполучення її аудиторних і позааудиторних форм. Креативна активність проявляється на певному сприятливому психологічному тлі.

Сучасне розуміння креативної активності формувалося різними школами й напрямками: практикою психоаналізу (З.Фрейд, Е.Еріксон й ін.), гештальтпсихологією (М.Вертхеймер, Г.Мюллер й ін.), аналітичною психологією (А.Адлер, К.Юнг й ін.), генетичною психологією (Ж.Піаже, Д.Коффка й ін.), культурно-історичною теорією Л.С. Виготського й багатьма школами вітчизняної психології (П.Я. Гальперин, О.М. Леонтьєв й ін.). Проблема складності вивчення креативності полягає в тому, що вона вивчається на стику суміжних областей психічного життя: творча діяльність, творче мислення, творчі здібності.

Методики, спрямовані на виявлення рівня творчих здібностей, дають уявлення про них як про такі, що вже виявилися на даний момент часу. Ми розглядаємо творчі здібності з огляду на їхню детермінуючу роль у креативності. Творчі здібності при з'єднанні з перетворювальною потребою задають межі й можливості прояву креативності, що спрямована на їхній розвиток і реалізацію.

Розглядаючи методи дослідження креативної активності, ми виділяємо підходи Є.Торранса й С.Медника. Вони розглядають здібність до творчості як фактор, що сприяє активній життєвій позиції і як сукупність тих особливостей психіки, що забезпечує продуктивні утворення в діяльності. Це дозволяє вивести показники креативної активності: прагнення до оригінальності й новизни, творча ініціатива, прагнення до творчої роботи в несприятливих умовах, прагнення до професіоналізму, творча ці-

леспрямованість, міра визнання заслуг навколишніми. До психологічних корелятивів креативної активності можна віднести творчі здібності, вербальну і невербальну креативність. Методики виміру креативної активності за допомогою виявлення рівня розвитку творчого мислення, творчих здібностей і креативності розділяються на вербальні й невербальні. Серед найпоширеніших невербальних тестів можна виділити тести Дж.Гілфорда, Є.Торранса, серед вербальних – тест С.Медника, тест В.Меде й К.Піорковського. Для дослідження невербального аспекту креативності застосовується адаптована Р.Є. Тафель і В.М. Дружиніним методика Є.Торранса, яка являє собою набір картинок, що складаються з елементів (ліній), використовуючи які досліджений повинен домалювати картинку до деякого осмисленого зображення. Тест призначений для діагностики невербального (образотворчого) творчого мислення й невербальної креативності як «здатності до породження нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації». В оригінальному тесті Є.Торранса використовується кілька показників креативності, зокрема, оригінальність, як несхожість створеного досліджуваним зображення на зображення інших. В.М. Дружинін розуміє оригінальність як статистичну рідкість відповіді, тому що не буває «двох ідентичних зображень».

Для дослідження вербального аспекту креативної активності ми застосовували методики оцінки творчих здібностей В.Меде і К.Піорковського, а також С.Медника. У методиці В.Меде і К.Піорковського досліджуваному називається три слова в сполученні, раніше не відомому йому, його завдання – якомога швидше написати найбільше осмислених фраз так, щоб у кожному входили всі ці слова. Цей тест досліджує творчу уяву, швидкість протікання процесів мислення й широти активності словника і призначений для діагностики вербальної креативності.

Методика С.Медника є набором з 20 трійок слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово так, щоб воно сполучалося з кожним із трьох запропонованих (щоб становило деяке словосполучення), можна також змінювати запропоновані слова граматично й використовувати необхідні прийменники. Досліджуваному потрібно докласти зусиль, щоб ті образи й асоціації, які приходять у його голову у відповідь на запропоновані слова, були якомога оригінальнішими та яскравішими й по можливості потрібно дати максимальну кількість відповідей на кожен трійку слів. Тест призначений для діагностики вербальної креативності, що визначається як процес перекомбінування словесних елементів.

Також використовувалася методика для визначення творчого потенціалу особистості – опитувальник «Який ваш творчий потенціал?», у якому пропонується вибрати один із трьох варіантів відповідей на поставлене питання, далі підраховується кількість набраних балів. У підсумку визначається рівень творчого потенціалу, складовими якого є: допитливість, віра в себе, сталість, амбіційність, «слухова» пам'ять, зорова пам'ять, прагнення бути незалежним, здатність абстрагуватися, ступінь зосередженості.

Для виявлення впливу мотиваційних чинників на креативну активність ми скористалися анкетною-шкалою, яка являє собою ряд тверджень, що припускають вимір наступних параметрів: рівня креативності особистості й прагнення до оригінальності й новизни діяльності, зокрема, створення якісно нового й неповторного в ментальному або предметному плані; рівня креативності й престижу – цілеспрямованість до визнання суспільством досягнень творчої діяльності, прагнення проявляти креативність за межами тієї або іншої зовні заданої ситуації; рівня креативності й мотивації професіоналізму, а саме, прагнення до творчої роботи в різних умовах, здатність додавати сили до рішення творчих завдань незалежно від того, що буде впливати на хід діяльності, при цьому проявляючи професійні якості. В результаті ранжування відповідей нами було обрано ті три мотиваційних чинники, які набрали найбільшу кількість балів. Це – престиж, мотивація професіоналізму і новизна діяльності.

**Метою даного дослідження** є емпіричне вивчення впливу мотиваційних чинників на розвиток креативної активності. Спрямоване на виявлення впливу мотиваційних чинників розвитку креативної активності особистості, воно було проведено на вибірці 100 студентів віком від 17 до 20 років. До вибірки були включені студенти Чернівецького національного університету у кількості 100 осіб. Гендерні розбіжності представлені у такий спосіб: 21 юнак та 79 дівчат. З них були сформовані три експериментальні й одна контрольна групи. Проведене нами дослідження було зосереджене на виявленні впливу мотиваційних чинників на розвиток креативної активності особистості й мало своєю метою доведення або спростування гіпотези про розвиток креативності особистості за допомогою мотиваційних чинників, таких як престиж, мотивація професіоналізму й новизна діяльності. Для підтвердження висунутих припущень нами була проведена експериментальна робота, мета якої полягала у дослідженні впливу мотиваційних чинників на розвиток креативної активності особистості. Лише за умови розвиненої креативності студенти зможуть найбільш повно реалізувати себе у своїх професіях. Але який

же мотиваційний чинник допоможе досягти високого рівня розвитку креативності особистості у нашому випадку? За допомогою батареї тестів було проведено емпіричне дослідження. Спочатку нами було доведено, що групи перебувають на одному рівні розвитку креативності. За допомогою х-квадрат-критерія Пірсона ми зіставили чотири емпіричних розподіли нашого дослідження й підтвердили однакові рівні розвитку креативності.

Отже, ми можемо апробувати на кожній експериментальній групі різні мотиваційні чинники розвитку креативності, щоб одержати достовірні результати відповіді на питання: який мотиваційний чинник діє більш ефективно на розвиток креативності особистості.

Експеримент проводився в три етапи. На першому етапі за допомогою «Батареї тестів на визначення креативності особистості» (тест Є.Торранса, тест С.Медника, тест В.Меде й К.Піорковського, тест на виявлення творчого потенціалу) ми визначили початковий рівень креативності особистості кожного студента. Інструкції до тестів Є.Торранса й С.Медника давалися в класичному варіанті. Досліджуваним пропонувалося виконати наступні завдання (інструкція до тесту Є.Торранса): «Перед Вами дві сторінки, на яких намальовані незакінчені фігурки. Якщо Ви додасте до них додаткові лінії, то вийдуть цікаві предмети або сюжетні картинки. На виконання завдання дається 10 хвилин. Постарайтеся придумати таку картинку або історію, яку ніхто інший не зможе придумати. Зробіть її повною, додавайте до неї нові ідеї. Придумайте цікаву назву для кожної картинки й напишіть її внизу під картинкою». Потім досліджуваному пред'являвся стимульний варіант. У результаті обробки тесту було виявлено загальний індекс невербальної креативності.

Інструкція до тесту С.Медника (скорочений варіант): «Вам пропонуються трійки слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово так, щоб воно сполучалося з кожним із трьох запропонованих слів (становило деяке словосполучення). Ви можете також змінювати слова граматично й використовувати прийменники. Наприклад, для слів «годинники, скрипка, єдність» відповіддю може бути слово «майстер» (майстер по годинниках, скрипковий майстер, єдиний майстер). Постарайтеся, щоб ті образи й асоціації, які приходять вам у голову у відповідь на запропоновані слова, були якомога оригінальніші і яскравіші. Спробуйте дати максимальну кількість відповідей на кожну трійку слів».

Далі досліджуваним пропонувався стимульний матеріал. В результаті попередньої обробки визначався загальний по-



казник вербальної креативності. Інструкція до тесту В. Меде й К.Піорковського: «Після сигналу «Увага!» я назву й напишу на дошці три слова. Ваше завдання – якомога скоріше написати найбільше змыстовних фраз так, щоб до кожної з них входили всі три слова. Наприклад, якби я написав(ла) «дощ», «поле», «земля», можна було б об'єднати їх у таку фразу: «Дощ у полі добре промочив землю». Можливі й інші фрази. Кожну фразу треба писати з нового рядка. Коли я буду говорити: «Риска», ставте чітку косу риску в тому місці, у якому Вас застане сигнал. Пишіть швидко, але звичайним почерком, щоб було неважко прочитати. Коли я дам команду «Стоп!», припиніть писати й переверніть аркуш паперу».

Досліджуваням давалося три групи слів: «море-пляж-літо», «студент-навчання-університет», «творчість-активність-особистість». На кожну групу давалося по п'ять хвилин. Велося спостереження за мімікою й поведінкою досліджуваних. Шляхом опитування уточнювалося, які фрази писати легко, а коли було важко що-небудь придумати, що саме заважало. У результаті попередньої обробки, як і у попередньому тесті, визначався загальний показник вербальної креативності.

Інструкція до тесту на виявлення творчого потенціалу: «Досліджуваням дається вісімнадцять питань, до яких запропоновано на вибір по три варіанти відповіді. Треба вибрати один із запропонованих варіантів відповідей». У результаті попередньої обробки визначався рівень креативного потенціалу. При обробці тестових матеріалів ми виявляли параметр розвитку креативності особистості (КАО); де КАО – параметр розвитку креативної активності особистості; РВК – рівень вербальної креативності (взятий з результатів тестів С.Медника, В.Меде й К.Піорковського); РНК – рівень невербальної креативності (результати тесту С.Торранса); РТП – рівень творчого потенціалу.

Параметр розвитку креативності (КО) відповідає наступним градаціям: 1 – дуже високий рівень розвитку креативності особистості; 2 – високий; 3 – вищий за середній; 4 – ледве вищий за середній; 5 – середній; 6 – дещо нижчий середнього; 7 – нижчий середнього; 8 – низький; 9 – дуже низький. Отримані результати ми відобразили в гістограмах, наведених у нашому дослідженні в наступних параграфах.

На другому етапі за допомогою «Батарей тестів на визначення креативності особистості» ми визначили параметри креативності особистості кожного студента. Після семестрової навчальної роботи з розвитку креативності в експериментальних групах, також виміряли рівень креативності в студентів контрольної групи.

Для того, щоб виявити, наскільки чи взагалі працюють мотиваційні чинники, які ми виділили, за допомогою G-критерію знаків ми визначили напрямки типових або випадкових зрушень результатів параметрів креативної активності особистості (КАО) на першому й другому етапах експерименту. Використовуючи G-критерій знаків для встановлення загального напрямку зрушення КАО для різних мотиваційних чинників креативної активності особистості, нами було висунуто наступні робочі гіпотези:

Нульова: Перевага типового напрямку зрушення є випадковою.

Зворотня: Перевага типового напрямку зрушення не є випадковою.

Для виявлення «типових» знаків зміни результатів параметра КАО підраховано спочатку кількість позитивних, негативних і нульових зрушень по кожній шкалі й у кожній вибірці. Результати для підрахунку G-критерію.

У результаті дослідження нульова гіпотеза відкидається, а затверджується зворотня гіпотеза з рівнем значимості  $p < 0,01$ . Це дозволяє нам зробити наступний висновок: статистично вірогідно, що отримані параметри КАО зменшуються, тим самим підвищується рівень розвитку креативності особистості. Отже, мотиваційні чинники, які ми виділили, впливають на розвиток креативності особистості, зокрема, спостерігається ріст параметрів креативної активності особистості після впливу на неї наступних мотиваційних чинників – престижу, мотивації професіоналізму і новизни діяльності.

На третьому заключному етапі за допомогою «Батарей тестів на визначення креативності особистості» (тест Е.Торранса, тест С.Медника, тест В.Меде й К.Піорковського, тест на виявлення творчого потенціалу) ми визначили кінцевий рівень креативної активності особистості кожного студента, що був розвинений упродовж усього експерименту. Третій етап проходив наприкінці навчального року. Між другим і третім етапом ми проводили «занурення» у діяльність, що дозволяє більш ефективно розвивати креативну активність особистості. Далі нами порівнювалися отримані результати щодо її розвитку через вплив мотиваційних чинників і виявлявся найбільш продуктивний чинник розвитку креативної активності особистості. Ним виявився мотиваційний чинник – новизна діяльності, на другому місці – мотивація професіоналізму й на третьому – мотивація престижу. Це дозволяє нам говорити про те, що престиж тільки на перший погляд може мати переважаючий вплив на розвиток креативної активності особистості, насправді ж більш сильне мотивування має новизна діяльності. Теоретичний аналіз

проблеми, одержані експериментальні результати підтвердили висунуту гіпотезу і дозволили зробити такі висновки:

Автором розроблено програму стимулювання креативної активності, що передбачає комплексне використання всіх форм навчання, засобів контролю та перевірки знань. В основу цієї програми покладена ідея моделювання таких психолого-педагогічних умов навчання, які б спонукали студентів-психологів експериментальних груп до підвищення рівня та розширення форм прояву креативної активності в процесі навчання. Програма передбачає застосування низки вправ, які забезпечують «занурення» у діяльність, стимулювали креативну активність студентів за допомогою зразка креативної поведінки досвідченого викладача-експериментатора. На практичних заняттях ми застосовували метод «мозкового штурму» і брали його за форму тієї ділової гри, яка нам і допомагала стимулювати мотив престижу у студентів-психологів. Далі нами застосовувався тренінг креативності. Обраний психологічний чинник – мотивація професіоналізму для розвитку креативності особистості – був спрямований на самостійну роботу майбутніх психологів, що є важливим етапом переробки навчальної інформації у міцні знання, уміння і навички. На базі самостійної роботи ми використали деякі елементи методики синектики для розвитку креативності особистості. Вона побудована на пригальмуванні студентом у себе почуття задоволеності при виникненні першої ідеї, що здається блискучою й заважає продукуванню інших, більш ефективних ідей. Генерування винахідницьких ідей здійснюється в процесі спільної роботи студентів на заняттях. Також метод синектики нами використовувався як форма перевірки самостійної роботи студентів. Більші можливості у розвитку креативності особистості майбутніх психологів мали семінарські і практичні заняття, тому що на них викладачем частіше були використані прийоми залучення студентів до активної участі в обговоренні навчальних питань («круглі столи», семінари-дискусії, рольові ігри та ін.). Крім того, на заняттях студенти експериментальної групи постійно включалися до нової діяльності. Студентам задавалися такі нестандартні ситуації, у яких їм постійно потрібно було відходити від стереотипів і знаходити нові, іноді нестандартні виходи з них. Одним із таких засобів, які «занурювали» студентів у нову діяльність, яка сприяє розвитку креативності особистості, була колективно-творча діяльність, побудована за методикою організації колективно-творчої справи І.П.Іванова.

Рівень впливу мотиваційних чинників на розвиток креативної активності особистості студентів вимірювався за допомогою

шкали-анкети. Обстеження були груповими і проводилися під час занять. У результаті проведеного кореляційного аналізу за Спірменом були отримані результати, які дозволяють стверджувати, що існує статистично достовірний лінійний прямий зв'язок між мотиваційними чинниками – престижу, мотивації професіоналізму, новизни діяльності і креативною активністю особистості, а найбільш значимим мотиваційним чинником, який впливає на розвиток креативної активності особистості, є новизна діяльності.

Далі нами було проведено кореляційний аналіз, який дозволив виявити наявність прямого лінійного зв'язку між психологічними чинниками і креативною активністю особистості, що, у свою чергу, підтверджує викладене вище припущення про вплив мотиваційних чинників на розвиток креативної активності особистості. У результаті проведеного емпіричного дослідження виявлено ваговий розподіл мотиваційних чинників розвитку креативної активності особистості в експериментальних і контрольних групах.

Усе вищезазначене свідчить про наявність таких основних умов ефективного застосування психологічних чинників розвитку креативної активності у студентів, як створення системи мотиваційних чинників та умов розвитку креативної активності, а також оптимізація впливу мотиваційних чинників на креативну активність особистості студента під час його навчання у ВНЗ.

1. Здійснено аналіз основних психолого-педагогічних підходів до дослідження креативної активності особистості та її детермінант. Встановлено, що поняття активності особистості розкривається за допомогою синтезу інших понять, таких як реакція, поведінка, дія, активація шляхом розгляду механізмів їхньої реалізації. Серед найбільш вагомих детермінант, які обумовлюють креативну активність людини виділяються: творчий потенціал, інтелектуальна активність, надситуативна активність. В якості складових креативної активності особистості пропонуються: сприйняття, мислення, емоції, пам'ять, увага, уява, інтуїція.

2. Виділені в процесі дослідження мотиваційні засоби суттєво впливають на розвиток креативної активності особистості, зокрема спостерігається зростання параметрів креативної активності особистості після впливу на неї мотиваційними чинниками престижу, мотивації професіоналізму й новизни діяльності. Перше місце посів мотив «новизна діяльності», друге – мотив професіоналізму, третє – «престиж професії».

3. Запропоновано авторську програму стимулювання креативної активності майбутніх психологів, яка передбачає застосування низки вправ, що забезпечують «занурення» у діяльність, зокрема

стимулювання креативної активності студентів за зразком креативної поведінки досвідченого викладача-експериментатора. Доведено, що застосування тренінгу креативності дає можливість значно підвищити результативність самостійної роботи майбутніх психологів, що є важливим етапом переробки навчальної інформації у міцні знання, уміння і навички. В якості форми перевірки самостійної роботи студентів використано метод синектики, який ґрунтується на зниженні студентом власного рівня почуття задоволення при виникненні першої ідеї, що здається блискучою й гальмує виникнення інших, більш ефективних ідей.

4. Визначено основні напрямки актуалізації мотиваційних чинників розвитку креативної активності у студентів, зокрема творення належних психолого-педагогічних умов та оптимізація впливу мотиваційних чинників на розвиток креативної активності майбутніх психологів. Це вимагає включення самостійної роботи до усіх форм навчального процесу з урахуванням оптимального сполучення аудиторних та позааудиторних форм навчання. Встановлено, що застосування такої системи форм навчальної роботи повинно здійснюватися диференційовано й поетапно залежно від обсягу накопичених знань у студентів. Необхідними умовами розвитку креативної активності студентів є: диференціація цілей, обсягу й форм самостійної роботи студентів; комплексне дослідження всіх форм активізації й контролю самостійної роботи.

The professional self-determination during the period of studying at higher educational establishments may be considered as vocational education and preparation for the professional work, as stage of knowledge, abilities and skills mastering in future profession. The application of educational forms of work of such system is established to be differentiated and step by step depending on the volume of accumulated knowledge of students. Necessary conditions of the development of students' creative activity are: the differentiation of objectives, scope and forms of students' independent work; a comprehensive study of all forms of activation and independent work control. The fault of education system is established to be a personality with insufficiently developed creative thinking, who in the future may have difficulties in perception of the world, in making decisions in non-standard situations, unable to find the connection between the unusual concepts and phenomena.

**Keywords:** self-determination, motivation, motivational factors, creativity, creation, personality, students.

*Отримано: 11.01.2013 р.*

## **Проблема национального характера в современной психологии**

У статті досліджується історія становлення проблеми національного характеру в сучасній психології. Викладено ідеї щодо вивчення культури різних етносів Історичною Школою Ф. Боаса. Проаналізовано погляди Р. Бенедикт про формування характеру особистості під впливом етнічної культури, теорія М. Мід про унікальність різних культур і національних характерів, використовуються основні ідеї З. Фрейда, які увійшли в основу етнопсихології. Представлено два основних напрямки щодо дослідження національного характеру: культурно-центрований та особистісно-центрований. Розглядаються ідеї А. Кардинера, К. Дюбуа, А. Инкельса, Д. Левенсона, Р. Линтона щодо формування характеру представників різних етносів.

**Ключові слова:** етнос, етнопсихологія, особистість, національна культура, національний характер.

В статье исследуется история становления проблемы национального характера в современной психологии. Изложены идеи по психологии культуры различных этносов Исторической Школы Ф. Боаса. Проанализированы взгляды Р. Бенедикт о формировании характера личности под влиянием этнической культуры, теория М. Мид об уникальности различных культур и национальных характеров, используются основополагающие идеи З. Фрейда, которые вошли в основу етнопсихологии. Представлены два основных направления в исследовании национального характера: культурно-центрированный и личностно-центрированный. Рассматриваются идеи А. Кардинера, К. Дюбуа, А. Инкельса, Д. Левенсона, Р. Линтона по формированию характера представителей различных этносов.

**Ключевые слова:** этнос, этнопсихология, личность, национальная культура, национальный характер.

**Актуальность.** В современной психологической науке развиваются аналитические векторы, изучающие национальные характеры. Широко распространено убеждение, что каждому народу присущ свой, отличный от других психологический склад. В ходе исследований психологических особенностей в поведении, в стиле мышления, в мировоззрении, в особенностях восприятия и реакций членов различных этносов были сделаны существенные открытия и выдвинуто немало плодотворных гипотез. Проблема национального характера издавна имела место в современной

науке и исследовалась рядом зарубежных и отечественных авторов: Ф. Боасом, Р. Бенедикт, М. Мид, А. Кардинером, К. Дюбуа, А. Кардинером, А. Инкельсом, Д. Левенсоном, Р. Линтоном, С. В. Лурье. В связи с этим **цель** нашего исследования – проследить историю изучения понятия «национальный характер». **Задача** работы – сделать научно-аналитический обзор исследовательских позиций по данному вопросу.

В процессе своего развития психологическое направление в этнологии по изучению национального характера несколько раз меняло свое название. Сначала это была Историческая Школа Ф. Боаса, затем школа Культура и Личность, а с середины XX века психологическая антропология или этнопсихология.

Так, главным тезисом Ф. Боаса стало возражение против применения общих теорий и схем при изучении культуры различных этносов. Он пишет, что мы должны понять процесс развития индивидуальных культур прежде чем сможем попытаться установить законы развития культуры всего человечества. Ф. Боас исходил из той предпосылки, что каждая культура имеет свой собственный, уникальный путь развития. Он отмечал, что каждая культура может быть понята как историческое явление. «В целях исторического анализа, – писал Ф. Боас, – мы рассматриваем каждую историческую конкретную проблему прежде всего как целое и пытаемся проследить пути ее развития в современную форму». «Мнение о стабильности примитивной культуры не соответствует фактам, всюду, откуда мы имеем подобные сведения, мы видим формы предметов и обычаи в постоянном движении» [1, с. 98].

С. В. Лурьев в своей книге «Историческая этнология» пишет: «Ф. Боас понимает культуру как совокупность моделей поведения, которые человек усваивает в процессе взросления и принятия им своей культурной роли. Он утверждает, что не только наш язык, но даже наши эмоции являются результатом нашей общественной жизни и истории народа, к которому мы принадлежим. Именно Ф. Боас положил начало исследованиям культуры как целостности, как системы, состоящей из множества согласованных, внутренне связанных частей. Заимствование элементов одной культуры другой, не может протекать как механический процесс и вовсе не является автоматическим следствием культурных контактов. Даже когда процесс заимствования происходит, заимствуемый элемент культуры переосмысливается и приобретает в иной культуре иное значение, нежели имел в той, откуда был заимствован» [2, с. 40].

Рут Бенедикт, ученица и последовательница Ф. Боаса, в своей книге «Модели культуры» демонстрирует, что каждая культура



имеет уникальную конфигурацию внутрикультурных элементов, которые все объединены одной культурной темой – этосом культуры, определяющей не только каким образом элементы культуры соотносятся друг с другом, но и их содержание. Религия, семейная жизнь, экономика, политические институты все вместе взятые образуют единую неповторимую структуру. Причем из различных возможных вариаций тех или иных систем отношений, способов действия, форм общественных институций в каждой культуре присутствуют только строго определенные вариации – те, которые соответствуют этносу культуры. Таким образом, этнос культуры проявляется во всевозможных сферах человеческой жизни: в системах распределения собственности, в структурах социальной иерархии, в материальных вещах и в технологиях их производства, в формировании союзов и кланов внутри общества, в способах экономического обмена и т.п. Рут Бенедикт считает что, культура, реализуя те или иные социальные модели, соответствующие ее этносу, как бы почти не оставляет места для иных типов тех же институций. Черты, неорганичные данной культуре, не получают в ней пространства для своего развития. Те аспекты жизни, которые кажутся наиболее важными нам с точки зрения нашей культуры, могут иметь чрезвычайно мало значения в других культурах, ориентированных иначе, чем наша. А какие-либо черты, которые имеются в нашей культуре, могут быть переосмыслены в других культурах. «Каждое человеческое общество, – отмечала Рут Бенедикт, – когда-то совершило такой отбор своих культурных установлений. Каждая культура с точки зрения других игнорирует фундаментальное и разрабатывает несущественное. Одна культура с трудом постигает ценность денег, для другой — они основа каждодневного поведения. В одном обществе технология невероятно слаба даже в жизненно важных сферах, в другом, столь же «примитивном», технологические достижения сложны и тонко рассчитаны на конкретные ситуации. Одно строит огромную культурную суперструктуру юности, другое – смерти, третье – загробной жизни» [3, с. 36-37].

По мнению Рут Бенедикт, говорить о степени развитости той или иной культуры бессмысленно. Каждая из культурных конфигураций является следствием уникального исторического процесса.

С. В. Лурье указывает: «Рут Бенедикт не просто описывала поведение людей как продукт той или иной культуры. Она стремилась описать культуру как психологическую целостность,

как внутренне гармоничную систему. Ее не интересовала индивидуальная психология как таковая и психологическое развитие личности, но во всех своих работах она делала акцент на психологической взаимосвязанности различных институций в каждом обществе. Она не стремилась провести четкое разграничение между понятиями социокультурной системы и личности как системы, ее интересовал вопрос о психологическом соответствии индивидов — членов данной культуры и структурных элементов культуры»[2, с. 42].

В своей концепции Рут Бенедикт подразумевала необыкновенную пластичность человеческой природы: социальное и культурное окружение фактически лепит из личности все, что ей угодно, личность становится как бы частью культуры. Она показала, что элементы культуры меняют свое значение под влиянием этноса культуры и что они становятся частью единой культурной конфигурации[2, с. 43].

В свою очередь М. Мид в своих исследованиях доказывает уникальность различных культур. «Она первой описала процесс взросления у некоторых не-западных народов, — пишет С. В. Лурье, — останавливала свое внимание не только на практике детского пеленания, умывания, приучения к чистоте, что по ее мнению оказывало огромное влияние на формирование человеческой личности, но и на изучение бессознательных установок взрослых членов общества по отношению к детям и способов коммуникации между взрослыми и детьми, играм с детьми, способам руководства детьми. М. Мид доказывает, что общепринятые представления о возрастных циклах, о неизбежности так называемых переходных периодов в жизни человека неверны, они связаны с принятой в «цивилизованном мире» практикой воспитания детей и подростков. Так, на примере культуры островных жителей юго-восточной Азии А. Мид показывает, что психологические изменения, которые якобы всегда сопутствуют периоду полового созревания, могут вообще отсутствовать, а конфликт поколений — вообще не более, чем черта, присущая западным культурам. Кроме того, на примере ряда народов, она показала условность наших представлений о мужских и женских чертах характера, материнских и отцовских ролях в воспитании детей»[2, с. 44].

Существенное влияние на развитие психологической антропологии или этнопсихологии оказали работы З. Фрейда. По Фрейду, формирование человеческой личности происходит в раннем детстве, когда социальное окружение подавляет как нежелательные, недопустимые в обществе, в первую оче-

редь, сексуальные. Таким образом психике человека наносятся травмы, которые затем в различных формах — в виде изменений черт характера, в виде психических заболеваний, в виде навязчивых сновидений, в виде особенностей художественного творчества и т.д. — дают о себе знать в течение всей человеческой жизни. Именно из этого постулата З. Фрейда этнологами делался вывод о том, что различия в практике детского воспитания у различных народов приводят к формированию у разных народов своеобразных черт характера, ведь дети, выросшие в одной и той же социокультурной среде получают одни и те же психологические травмы, отличающиеся от тех психологических травм, которые получают дети, растущие в иной социокультурной среде [2, с. 44].

Современные ученые выделяют несколько основополагающих идей З. Фрейда, которые легли в основу этнопсихологии: «динамическая концепция личности, которая предполагает, что психика человека имеет как сознательный, так и бессознательный пласт, между которыми стоит защитный барьер, осуществляющий функцию цензуры и репрессирующий те импульсы бессознательного, которые могут привести человека к конфликту с его социальной средой; концепция так называемого психосимволического механизма, посредством которого содержание бессознательного (образы, желания, импульсы, воспоминания, фантазии) трансформируются или сублимируются таким образом, что могут стать содержанием сознания человека, не приводя его к конфликту; концепция формирования бессознательного человека путем того, что из него вытесняется весь опыт, травмирующий человека (это относится прежде всего к первым годам жизни человека); кроме того, необходимо сказать об использовании этнологами психоаналитических методик, в частности, метода свободных ассоциаций, для изучения содержания бессознательного человека и того, как оно влияет на его сознание» [2, с. 46].

В 30-х годах XX века в этнопсихологии возникает первая психоаналитическая концепция. Так А. Кардинер предложил свою модель взаимосвязи практики детского воспитания, типа личности, доминирующего в той или иной культуре и социальных институций, присущих этой культуре. В качестве внутрикультурного интегратора было предложено понятие «основной личностной структуры», которая формируется на основе единого для всех членов данного общества опыта и включает в себя такие личностные характеристики, которые делают

індивіда максимально восприимчивим к данной культуре и дают ему возможность достигнуть в ней наиболее комфортного и безопасного состояния. А. Кардинер отмечает, что «основная личностная структура» формируется через так называемые «первичные общественные институции», которые включают в себя способы жизнеобеспечения, семейную организацию, практику ухода за детьми, их воспитания и социализации — формирования человека в качестве члена определенного общества, усвоение им черт характера, знаний, навыков и т.п., принятых в данном обществе. «Первичные общественные институции» определяют степень тревожности, характер неврозов и способы психологической защиты, характерные для членов данного общества. «Вторичные общественные институции» — фольклор, мифология, религия — являются проекцией «основной личностной структуры», ее порождением. «Институцию» А. Кардинер понимает как средство с помощью которого наиндивид, в процессе его роста и развития, оказывается определенно влияние.

Связующим стержнем общества или культуры у А. Кардинера является не тема или этнос, а психологический склад личности, характерный для данного общества и обуславливающий все поведенческие особенности членов общества. По мнению ученого, в каждом обществе есть один доминирующий тип личности, который может быть выявлен с помощью психологических и психотерапевтических методик и который определяет все культурные проявления общества. В основании идей А. Кардинера лежало «предположение о том, что наличие в том или ином обществе, в той или иной культуре «основной личностной структуры», присущей в большей или меньшей степени всем членам данного общества, объясняется тем, что на ее формирование влияет единая культурная практика. Ведь модели семейной организации, ухода за младенцами, воспитания детей, представляющие собой «первичные общественные институции» различны для разных культур, и относительно единообразны в рамках одной культуры, а потому способствуют выработке определенных схожих черт характера, схожих психологических черт у всех членов того или иного общества. Так в частности, дети в одном обществе испытывают одни и те же психологические травмы, поскольку растут в пределах единой системы «первичных общественных институций», а потому все члены данной культуры имеют приблизительно одни и те же психологические комплексы. Адаптируясь к этим «первичным общественным институциям», человеческая психика получает

специфическую коррекцию, особым образом деформируется ее психологическая структура. Результат этой деформации и является «основной личностной структурой» данного общества» [2, с.46-47].

«Вторичные социальные институции» — то есть мифология, искусство, фольклор, политические учреждения, экономическая система — это результат попыток индивида компенсировать полученные им в раннем детстве травмы. Поскольку у всех эти травмы примерно сходны, то сходны и модели их компенсации, а это определяет, в частности, стиль культуры данного народа [2, с.47].

На основании своей концепции А. Карднер попытался организовать сравнительные исследования общественных институций и типов личности в различных культурах, а также исследования процессов социальных изменений, соотнося социальные изменения с личностными изменениями членов культуры. Эти изменения, в свою очередь, по мнению ученого, являются следствием изменения первичных общественных институций. Он утверждал, что изменение хотя бы одной из первичных общественных институций, вызовет изменение структуры личности, доминирующей в данной культуре [7, с. 285-286].

Некоторое время спустя К. Дюбуа вместо понятия «основной личностной структуры» предлагает новое понятие — «модальная личность» [5, с. 328]. Новое понятие означало «...наиболее распространенный тип личности, определяемый просто статистически, то есть тот тип, к которому относится наибольшее число членов данного общества. Используя понятие «модальной личности», ученые довольно скоро, не обнаружив ни в одном обществе значительного доминирования какого-либо единого типа личности, сделали вывод, что в каждом обществе может быть несколько модальных личностей» [2, с. 48].

В начале XX века, отталкиваясь от концепции модальной личности, культурно-антропологические исследования пошли по новому пути. Их центральной темой стало изучение «национального характера». Раньше считалось, что «антропологические методы исследования неприемлемы для изучения крупных современных обществ ввиду того, что они упрощают проблему» [9, с.652]. Но с началом второй мировой войны, в американских военных кругах возникла мысль о том, что «понимание психологии наших врагов и их лидеров было бы полезно для планирования действий в военный и послевоенный периоды, а также было бы полезно знать психологические характеристики наших

союзников; особенно, если они когда-нибудь могут стать нашими врагами. Подобным же образом знание американского национального характера может помочь поднять моральный уровень и боевой дух» [4, с. 108].

В 30-х – начале 40-х годов XX столетия учеными было предложено несколько теоретико-методологических подходов к исследованию национального характера. Выделяют два основных направления: культурно-центрированное и личностно-центрированное.

Культурно-центрированными считают следующие подходы: исследования в которых понятие «национальный характер» было относительно слабо связано с индивидуальной человеческой личностью (Маргарет Мид и Рут Бенедикт). Так М. Мид рассматривала 3 основных аспекта исследования национального характера: 1) сравнительное описание некоторых культурных конфигураций (в частности, сравнение соотношения различных общественных институций), характерных для той или иной культуры; 2) сравнительный анализ ухода за младенцами и детского воспитания; 3) изучение присущих тем или иным культурам моделей межличностных отношений, таких, например, как отношения между родителями и детьми и отношения между ровесниками [9, с.658]. С. В. Лурье пишет «... в рамках данной концепции, национальный характер в принципе может быть определен как особый способ распределения и регулирования внутри культуры ценностей или поведенческих моделей; исследования, отталкивавшиеся от понимания «национального характера» как системы установок, ценностей и верований, которые приняты среди членов данного общества. В рамках этого подхода Э. Фроммом была выдвинута концепция «социальной личности», которая определялась как более-менее осознанная система идей: верований, установок, ценностей, чувств. В 40-е годы именно такой упрощенный подход казался наиболее приемлемым для военных целей, и на его основе разрабатывались методы психологического воздействия на противника; исследования национального характера через посредство культурной продукции: литературы, искусства, философии. Считалось, что через них выражается ментальность нации, или гений народа. Однако, всегда оставалось проблемой то, в каком отношении этот «гений нации», являвшийся самовыражением элиты, стоит к ментальности всей совокупности членов нации. В этих исследованиях считалось, что для того, чтобы понять народ, необходимо и достаточно понять мировоззрение его элиты, поскольку оно связано с миро-

воззрением всего народа, но выражается в наиболее ясной форме. Руководствуясь на этой традиции многие публицисты описывали, например, русскую душу, опираясь на романы Достоевского, Толстого, Гончарова. Более того, этот метод использовался немецким командованием в ходе подготовки к войне с СССР, и в этом случае пришлось на практике убедиться в его непригодности: реальные психологические характеристики русских стояли очень далеко от тех, которые описывала великая русская классика» [2, с. 52].

К личностно-центрированному подходу в исследованиях национального характера ученые относят работы А. Инкельса и Д. Левенсона. Они попытались описать национальный характер через посредство понятия «модальной личности», то есть собирательной личности, которая воплощает в себе особенности, черты характера и психологические характеристики, присущие большинству взрослых членов данной нации. По мнению А. Инкельса и Д. Левенсона, «национальный характер соответствует сравнительно прочно сохраняющимся личностным чертам и личностным моделям, являющимся модальным для взрослых членов данного общества» [6, с. 983]. Следовательно, личностно-центрированный подход к исследованию «национального характера», по А. Инкельсу и Д. Левенсону, представляет собой изучение степени распространенности в рамках того или иного общества определенных личностных характеристик. «Модальной личностью» является тип, к которому относятся большинство членов данного общества. В свою очередь национальный характер связан с частотой распространения определенных типов личности в этом обществе. В любой из наций могут быть представлены самые различные личностные типы, но одни из них встречаются особенно часто, а другие — реже или совсем редко. В некоторых случаях эмпирические данные подтверждали гипотезу о существовании модальных личностей. Определенные различия, например, в мере авторитарности, были установлены и между европейскими народами, но это не были собственно этнические различия, скорее их следует рассматривать как культурно-обусловленные. Кроме того, ученые были уверены, что внутрикультурные различия, то есть различия между разными слоями и классами населения, могли быть значительно выше, чем межкультурные. Поскольку признавалось, что в обществе присутствует несколько «модальных личностей», то получалось, что «модальная личность» — комплекс особенностей, свойственный только какой-то части нации, комплекс черт, свойственных одной части нации в противоположность



другой ее части. Характер нации определяется особенностями распределения внутри национальной целостности различных типов личности, а не является совокупностью психологических черт, характерных для каждого представителя данной нации. «Модальная личность» в трактовке А. Инкельса и Д. Левенсона является теоретическим комплексом психологических черт, имеющих более-менее широкое распространение среди членов данного общества. Эти психологические черты в отдельных личностях могут выражаться в различных комбинациях. То есть, признавалась вариативность внутри единой культуры типов личностной организации. По мнению ученых, при рассмотрении такой мультимодальной нации можно говорить скорее о «характеристиках нации» как коллектива, а не о «национальном характере» индивидуумов, составляющих этот коллектив. «Модальная личность» распределяется между членами общества, и общество, в свою очередь, может рассматриваться как конфигурация психологических типов, имеющих общее основание [2, с. 54].

В личностно-центрированных исследованиях национального характера использовалось определение понятия «личность» данное Р. Линтоном. Он считает, что личность – «организованная совокупность психологических процессов и состояний переживаемых индивидом, из которых вытекает его поведение...» [8,с.27]. Подчеркивалась связь между скрытыми психологическими процессами и поведением человека. Под психологическими процессами понимались прежде всего ощущения, чувства, эмоциональные установки.

Таким образом, знакомство с научной литературой по данной проблематике позволяет нам сделать ряд выводов: во-первых, национальный характер отражает психологические особенности представителей той или иной нации; во-вторых, этнопсихология, взявшаяся за изучение национального характера, выявила существование особенностей, а именно то, что в сходных ситуациях представители разных наций проявляют себя по-разному; в-третьих, исследования национального характера явились первым опытом изучения в систематизированной форме национальных культур с психологической точки зрения; в-четвертых, актуальность данной проблематики не вызывает сомнений и требует своего дальнейшего изучения.

#### **Список использованных источников**

1. Аверкиева Ю. П. «Франц Боас (1858-1942)» /Ю. П. Аверкиева // Институт этнографии. Краткие сообщения. – Вып. 1. – М., 1946. – 168 с.

2. Лурье С. В. Историческая этнология. Учебное пособие для вузов / С. В. Лурье. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 448 с.
3. Benedict R. Patterns of Culture. Boston and New York: Houghton Mifflin Company, 1934. – 260 p.
4. Bock Ph. K. Continuities in Psychological Anthropology. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 1980. -180 p.
5. DuBois C. The People of Alor: a Socio-Psychological Study of an East Indian Island. Minneapolis: University Minnesota Press, 1944.- 654 p.
6. Inkeles A. and Levenson D. J. National Character: The study of Modal Personality and Sociocultural Systems. In: Lindzey C. and Aronson E. (eds.). The Handbook of Social Psychology. Massachusetts (Calif.), London, Ontario: Addison-Wesley, 1969, Vol. IV.
7. Kardiner A. and Lipton R. The Individual and His Society. New York: Columbia University Press, 1945.-560 p.
8. Linton. R. The Cultural Background of Personality. London, 1952.- 102 p.
9. Mead M. National Character. In: Kroeber A.K. (ed.). Anthropology Today. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press, 1953. – 680 p.

The article investigates the history of the development problems of the national character of modern psychology. The ideas concerning the learning of the culture of the various ethnic groups by F. Boas Historical School are represented. R. Benedict analyzes the ideas about the formation of the character of a person under the influence of ethnic culture and theory of human behavior as a product of a particular culture, the theory of Mead on the uniqueness of different cultures and national character. The characteristics of the basic ideas of Freud who entered the basis of ethnic psychology (dynamic concept of personality, concept psychology symbol mechanism, concept of formation of the unconscious) are explicated. There are two main directions in the study of national character: the cultural-centered and student-centered. The ideas of A. Kardiner (model links child care practices, such as personality, dominant in a particular culture and social institutions), C. Dubois (the term “modal personality” - the most common type of personality in the society), A. Inkeles and D. Levenson (interdependence of national character to the degree of prevalence within a society of certain personal characteristics), R. Linton (the concept of communication between the hidden psychological processes and human behavior) are discovered in the article.

**Keywords:** ethnicity, ethnic psychology, personality, national culture, national character.

*Отримано: 12.01.2013 р.*

## Відмінності у ставленні до інвалідизованих ЗАЛЕЖНО ВІД МІСЦЯ ПРОЖИВАННЯ

У статті наведено змістовну інтерпретацію результатів емпіричного вивчення проявів гандикапності стосовно людей з особливими потребами за допомогою анкети дослідження ступеня прояву гандикапності. Отримані результати на достатньо репрезентативній вибірці ( $n = 1217$ ) дозволяють констатувати закономірність – прояв рис гандикапності прямо пропорційний чисельності населення у місці проживання особистості: жителі сіл та невеликих містечок проявляють більшу толерантність до людей з особливими потребами ніж жителі мегаполісів.

**Ключові слова:** гандикапізм, гандикап, гандикапність, інвалідність.

В статье раскрывается содержательная интерпретация результатов эмпирического изучения проявлений гандикапности по отношению к людям с особенными потребностями с помощью анкеты исследования меры проявления гандикапности. Отримані результати на достатньо репрезентативній вибірці ( $n = 1217$ ) дозволяють констатувати закономірність – прояв рис гандикапності прямо пропорційний чисельності населення у місці проживання особистості: жителі сіл та невеликих містечок проявляють більшу толерантність до людей з особливими потребами ніж жителі мегаполісів.

**Ключевые слова:** гандикапизм, гандикап, гандикапность, инвалидность.

**Постановка проблеми.** Економічна, політична кризи, в яких знаходиться Україна сьогодні, оголила цілу низку не лише економічних, правових, політичних проблем, а й, в першу чергу, соціальних. Для пересічних громадян саме вона є найбільш помітною та значимою, оскільки яскраво демонструє глибину прірви між речами необхідними та розкішшю; послугами – для простих людей та VIP-осіб; можливістю отримання належної медичної допомоги тощо. Особливо гостро проблема соціального захисту, матеріального забезпечення, особистісної психологічної підтримки стоїть перед найменш захищеною категорією людей – осіб з обмеженими можливостями. У суспільстві, де цілком здоровим його членам тяжко виживати, про людей, що мають вади розвитку чи здоров'я годі й говорити. За статистичними даними чисельність інвалідизованої частини суспільства у нашій державі зростає. Тому неможливо вищесказаного не помічати їх існу-

вання, їх проблеми та ті проблеми, що виникають у взаємодії неповносправних з іншими людьми.

Виходячи зі сказаного вище, **метою** нашого повідомлення є аналіз емпірично отриманих результатів дослідження різниці у ставленні людей, які проживають в обласних центрах, містах, містечках та селах до інвалідизованих.

**Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретична частина.** Ставлення здорової частини соціуму до інвалідизованих ми зазвичай висловлюємо за допомогою звичних категорій, що означають ту чи іншу рису характеру людини, її емоційний стан. Хоча у психологічній науці є специфічний термін, який вживається в означенні особливостей психіки та поведінки інвалідизованої особистості. Він має походження від англійського «*handicaps*», який тлумачиться у спортивній сфері як надання переваги слабшому, надання фори особистості або команді, яка має статус аутсайдера (фізично, технічно) з метою зрівняння їх шансів на успіх, для збільшення видовищності змагань та їх емоційної напруги [1]. У деяких видах спорту (велосипедний авторалі тощо) й сьогодні використовують принцип гандикапу як спосіб відображення лідерства на попередніх етапах, який позначається у більш ранньому виході на старт у наступних етапах [2].

З психологічної точки зору це поняття трактується як психічний стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних та соціальних якостей людей з особливими потребами ускладнює процес пристосування, адаптації, не дозволяючи їм досягнути оптимального рівня розвитку й функціонування [4]. Тобто, гандикап – це психологічний комплекс, індивідуальне, внутрішнє прийняття себе людиною з особливими потребами, деформований образ «Я» під впливом функціональних обмежень особистості. Цей психологічний феномен Л.С. Виготський називав «повною недовершеністю або соціальною інвалідністю» [3, с. 73].

Між категоріями інвалідність – фізична або психічна вада, що порушує функціонування індивідуума – та гандикап є суттєва різниця: останній – внутрішній психологічний комплекс соціальних і психічних реакцій на цей стан.

Наявність інвалідності не обов'язково передбачає присутність психологічного комплекс гандикапу. Неповносправна людина може відчувати свою неповноцінність, несхожість на інших, меншовартість, що призводить до руйнації її стосунків з суспільством, зменшення соціальної активності, самоізоляції.

З іншого боку, людина з особливими потребами може відчувати себе повноцінним членом суспільства, бути соціально адаптованою та мати можливості для самореалізації. У даному випадку інвалідність не є детермінантою, яка зумовлює перебудову «Я-концепції» людини, та, зазвичай, не впливає, на спосіб її життя та специфіку самоставлення.

Р. Корсіні (Raymond Corsini) та А. Ауербах (Auerbach) розглядають поняття «гандикапізм» та тлумачать його як соціальні заботи стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, колективне. Гандикапізм стає, таким чином, різновидом расових і гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних й інституціональних, так й у прихованих, латентних формах [4].

Ми погоджуємось із цією думкою, та поняття «гандикапізм», трактуємо як суспільне явище, що актуалізується за рахунок негативних уявлень про неповносправних. Такі погляди містяться в суспільній свідомості, а також виявляються на несвідомому рівні як колективне підсвідоме (архаїчні стереотипи), які функціонують за рахунок архетипів.

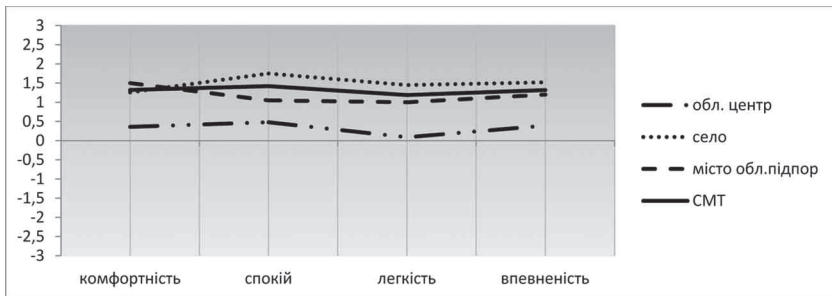
Розглянувши всі описані в психологічній науці риси характеру особистості, ми побачили, що ставлення до людей з інвалідністю розкривається через такі характерологічні терміни, як жорстокість, інтолерантність, байдужість, черствість, агресивність тощо. Ці та інші поняття використовуються і для характеристики людей, які цілком здорові та не відносяться до категорії неповносправних. Коли ми говоримо про доброту, акуратність, чесність тощо, ми з самого терміна чітко розуміємо предмет (об'єкт) до якого висловлюємо своє ставлення. Терміна, який виражає ставлення ж саме до людей з обмеженими можливостями, не існує. Тобто, ставлення наявне, виражається у поведінці, а описується через загальні поняття, власної назви така риса характеру не має. Саме тому ми, вивчаючи гандикапізм як категорію, що охоплює велику багатогранність взаємовідносин, які пов'язані з соціумом, людьми та інвалідами, запропонували власний термін, який конкретизує ставлення саме до людей з інвалідністю – гандикапізм. Отже, коли ми говоримо, що індивід є носієм гандикапізності, то чітко розуміємо, що це є негативне ставлення до людей з певними вадами, а не до будь-кого іншого.

У процесі дослідження, поряд із терміном «гандикапізм», що розглядається як суспільне явище, тенденція до негативно оцінювання та ставлення щодо людей з обмеженими можливостями, яке виявляється в суспільстві та функціонує на рівні

соціальних установок і стереотипів, ми виділяємо поняття «гандикапність», розглядаючи його як характерологічну рису особистості. З точки зору *суспільних (групових)* проявів гандикапізму, ми погоджуємось із позицією Р. Корсіні та А. Ауербаха щодо трактування цього поняття як *соціальної установки, певних хибних поглядів щодо людей з особливими потребами*.

Отже, гандикапність – це *індивідуально-психологічна властивість, яка виявляється в поведінці, емоційних станах та експресивних реакціях щодо людей з вадами фізичного або психічного розвитку*. Тобто, з огляду на *індивідуальний* прояв соціальної установки гандикапізму, гандикапність – це *риса характеру* [5, с. 34–35].

**Практична частина.** За допомогою авторського опитувальника «Ставлення до інвалідизованих» було визначено відмінності у ставленні до людей з особливими потребами у залежності від місця проживання респондентів. Показники за шкалою «Психологічний стан особистості при спілкуванні з інвалідизованим» представлені на рисунку 1.



**Рис. 1.** Рівень комфортності, спокою, легкості та впевненості при спілкуванні з людьми з особливими потребами у розрізі місця проживання опитаних.

Отримані показники вказують на те, що найнижчий рівень прояву комфортного самопочуття при взаємодії з інвалідизованим демонструють жителі обласного центру. Вони схильні до негативної оцінки людини з обмеженими можливостями та накладання на неї стигми, чому сприяє значна кількість інвалідів, що жебракують на вулицях великих міст, та мають при цьому неохайний вигляд, або ж знаходяться у нетверезому стані. Це сприяє закріпленню в свідомості опитаних негативних стереотипів стосовно людей з особливими потребами та провокує появу відрази та огиди до них. Відповідно при спогляданні фізичних вад, що виставляються напоказ,

та при вимушених контактах з такою людиною респондент відчуває дискомфорт і прагне уникати такої взаємодії.

Показники жителів СМТ та сіл, що вказують на рівень комфортності при спілкуванні з інвалідизованим, практично не відрізняються. Такі опитанти не відчувають особливого дискомфорту при взаємодії з неповносправним, оскільки в маленьких містечках та селах встановлюються досить близькі стосунки між їх членами, що сприяє сприйняттю людини-інваліда не як представника чужої групи, що характеризується наявністю відмінностей, які спричиняють дистанціювання від такої людини, а як члена общини. Це, в свою чергу, сприяє формуванню позитивного ставлення до людини з обмеженими можливостями та знижує рівень дискомфорту, що може виникати при спогляданні її фізичних недоліків.

Показник жителів міст обласного підпорядкування вказує на збереження в респондентів психологічного комфорту при взаємодії з інвалідизованими. Тобто, спілкування з людиною, яка має обмежені можливості не є тим чинником, що може в значній мірі вплинути на емоційний стан таких опитуваних.

Характеризуючи вираженість стану спокою при взаємодії з інвалідизованим, можна відзначити, що найнижчий показник притаманний мешканцям обласних центрів. Тобто, для таких обстежуваних зіткнення з людиною з функціональними обмеженнями є стресовим фактором, що порушує душевну рівновагу та провокує виникнення негативних емоцій та переживань.

Більш спокійно при спілкуванні з інвалідизованим почувають себе жителі міст обласного підпорядкування, в яких взаємодія з людиною з обмеженими можливостями не викликає значного зниження настрою та пригніченого стану. Ще вищі показники проявляються у мешканців СМТ та сіл, які здатні зберігати спокій в процесі підтримання контактів з неповносправним, оскільки така взаємодія не приносить негативу.

Показник, що вказує на почуття легкості при спілкуванні з людиною з особливими потребами, є найнижчим у жителів обласного центру. Такі контакти викликають в респондентів дискомфорт та провокують появу комунікативних бар'єрів через нездатність об'єктивно оцінити інвалідизованого, його особистісні риси та якості, що спричинено значною стереотипізованістю уявлень про нього.

Більш легко почувають себе при взаємодії з неповносправним мешканці міст обласного підпорядкування, для яких контакт з інвалідом не є тим фактором, що здатен в значній мірі змінити їх настрої чи психічний стан.



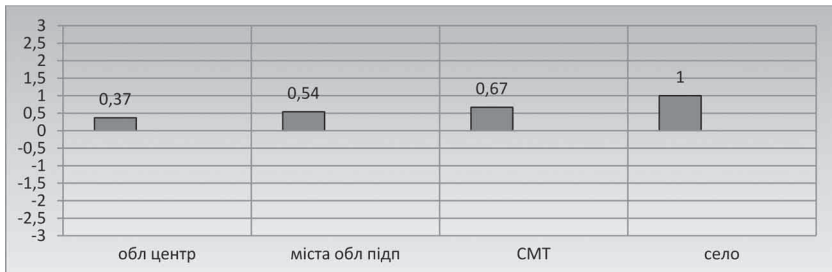
Ще вищі показники спостерігаються в осіб, що проживають в СМТ та селах. Такі респонденти почувають себе при контактах з інвалідизованим досить легко та впевнено, не відчувають значного дискомфорту чи тривоги. Для них така комунікація носить звичайний характер, а увага акцентується не на ваді людини з обмеженими можливостями, а на її особистісних якостях.

При аналізі почуття впевненості при взаємодії з інвалідом помітно, що найнижчий показник притаманний жителям обласного центру. Вони сприймають ситуацію зіткнення з людиною з особливими потребами як психотравмуючу та відчувають збентеження, розгубленість та тривогу.

У незначній мірі відрізняються показники мешканців міст обласного підпорядкування та СМТ. Такі респонденти не відчувають значного дискомфорту при спілкуванні з інвалідизованим, а отже, і зберігають почуття впевненості, яке може знижуватись в стресових ситуаціях взаємодії.

Найвищий показник був отриманий у представників сіл, на яких взаємодія з людиною з функціональними обмеженнями рідко впливає деструктивно, що забезпечує їх здатність зберігати спокій та впевненість в процесі підтримання таких контактів.

Аналіз результатів за шкалою «Ступінь розуміння інвалідизованих» дозволив побудувати рисунок 2.



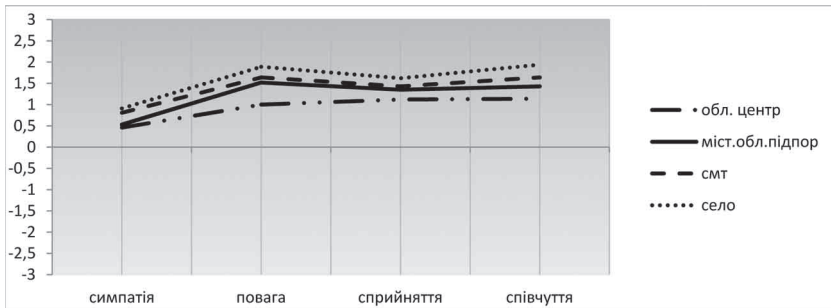
**Рис. 2. Відмінності у розумінні людей з обмеженими фізичними можливостями залежно від місця проживання опитантя**

Помітно, що найнижчий ступінь розуміння інвалідизованих притаманний мешканцям обласного центру, що зумовлено значною стереотипізованістю їх уявлень про людину з функціональними можливостями, нездатністю сформувати об'єктивне враження про них, а також відсутністю мотивації до отримання знань про специфіку їх життя, проблеми та труднощі з якими вони стикаються.

Вищі показники отримані в представників міст обласно-го підпорядкування та СМТ. Це вказує на їх більшу здатність зрозуміти інвалідизованого, його потреби та переживання, увійти в його положення.

Найкраще розуміють людей з обмеженими можливостями мешканці сіл, оскільки цікавляться способом їх життя та допомагають долати труднощі, які у них виникають. Такі респонденти проявляють стосовно інвалідизованого емпатію та співчуття, здатні його зрозуміти та підтримати.

Показники за шкалою «Ставлення до інвалідизованих» представлені на рисунку 3.



**Рис. 3. Відмінності рівня симпатії, поваги, сприйняття та співчуття до людей з особливими потребами у населення залежно від місця проживання**

Показники, зображені на рисунку вказують на те, що у всіх респондентів найнижчою є симпатія до інвалідизованих, а найвищою – повага. Це є свідченням того, що більшість опитаних сприймає людину з особливими потребами як представника чужої групи, що ускладнює процес ідентифікації з нею, а відповідно, і негативно впливає на формування симпатії. Виділення опитаного в інвалідизованого багатьох рис, що відрізняють його від здорової людини перешкоджає сприйманню його як рівноправної та повноцінної особистості, що також знижує прояв симпатії до нього. Високий рівень поваги, що спостерігаються, не зважаючи на недостатню симпатію до інвалідизованого, свідчить про те, що значна частина опитуваних цінує наполегливість та рішучість людей з функціональними обмеженнями, їх здатність долати перешкоди та труднощі, що виникають у зв'язку з впливом наявного дефекту.

Практично не відрізняються показники за критерієм симпатії у представників обласного центру та міст обласного

підпорядкування, що вказує на наявність незначної кількості позитивних емоцій, що виникають при взаємодії з людиною з особливими потребами. У респондентів в такій ситуації переважає почуття дискомфорту, збентеженості та тривоги, що негативно впливає на можливість прояву симпатії до інвалідизованого.

Близькими є також показники симпатії жителів СМТ та сіл, у яких спостерігається більш позитивне ставлення до неповносправних у цілому. Такі обстежувані схильні сприятливо оцінювати людину з обмеженими можливостями, проявляти щодо неї емпатію.

Показник, що вказує на повагу до інвалідизованого, найнижчий у представників обласного центру, які схильні до накладання на нього стигми та неадекватної оцінки його рис. Людині з особливими потребами приписується неповноцінність, низький рівень культури та освіченості, негативні особистісні якості, що, в свою чергу, значно знижує рівень поваги до неї.

Близькими є показники у жителів СМТ та міст обласного підпорядкування, яким притаманний дещо вищий рівень поваги до інвалідизованого. Такі респонденти здатні в багатьох випадках відмовитись від стереотипного сприйняття людини з функціональними обмеженнями, виділити її особистісні риси та формувати саме на основі них ставлення до неї.

Найвищий показник був отриманий у жителів сіл, що свідчить про їх здатність виділяти позитивні риси інвалідизованого, такі як цілеспрямованість, рішучість, сила волі та наполегливість. Виокремлення таких характеристик спонукає респондентів до прояву поваги до людини з обмеженими можливостями.

Найнижчий рівень прийняття неповносправного притаманний мешканцям обласного центру, що зумовлено впливом пануючих у суспільстві стереотипів і виникненням негативних емоційних станів при взаємодії респондента з людиною з особливими потребами.

Близькими є показники представників міст обласного підпорядкування та СМТ. Таким опитантам характерна здатність до об'єктивної оцінки інвалідизованого, виділення його позитивних властивостей, що сприяє його прийняттю.

Найвищий рівень прийняття людини-інваліда проявляється у жителів сіл, які сприймають його як члена общини, визнають за ним такі ж права, як і за здоровою людиною, та не вважають неповноцінним.

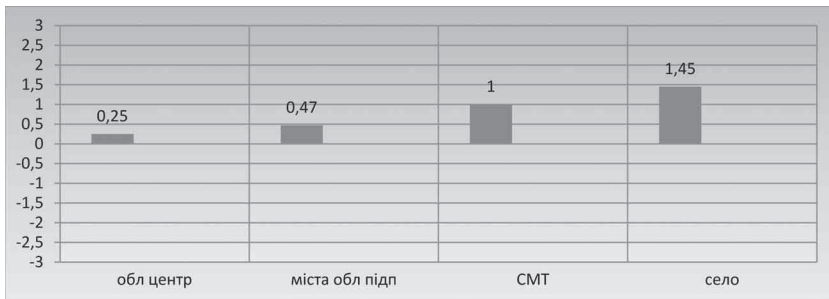
Показник, що вказує на співчуття стосовно людини з обмеженими можливостями є найнижчим у мешканців обласного центру. Їм притаманна емоційна відгородженість від інвалідизованих, байдужість до їх проблем та потреб. Такі ре-

спонденти рідко проявляють прагнення надати неповносправному допомогу та підтримку, зрозуміти мотиви його вчинків.

Вищими є показники у жителів міст обласного підпорядкування та СМТ, які демонструють прояви емпатії та співчуття до людини з функціональними обмеженнями в окремих ситуаціях.

Найвищий прояв співчуття характерний для представників сіл, які можуть зрозуміти інвалідизованого, його труднощі та проблеми. Вони усвідомлюють, наскільки наявний дефект може вплинути на якість життя людини, та намагаються її підтримати, що стає можливим за рахунок розвинутої емпатії.

Дані отримані при аналізі шкали «Готовність до взаємодії з інвалідизованим в різних ситуаціях», представлені на рисунку 4.



**Рис. 4. Готовність до взаємодії з інвалідизованим залежно від місця проживання опитаного**

Помітно, що низьку готовність до взаємодії з людиною з обмеженими фізичними можливостями демонструють мешканці обласного центру, що зумовлено їх негативними ставленнями до неповносправних, стереотипізованістю уявлень про них, нездатністю оцінити їх не накладаючи стигму. Такі опитані уникають контактів з людиною з особливими потребами, або ж використовують деструктивні форми взаємодії, що є проявом гандикапності.

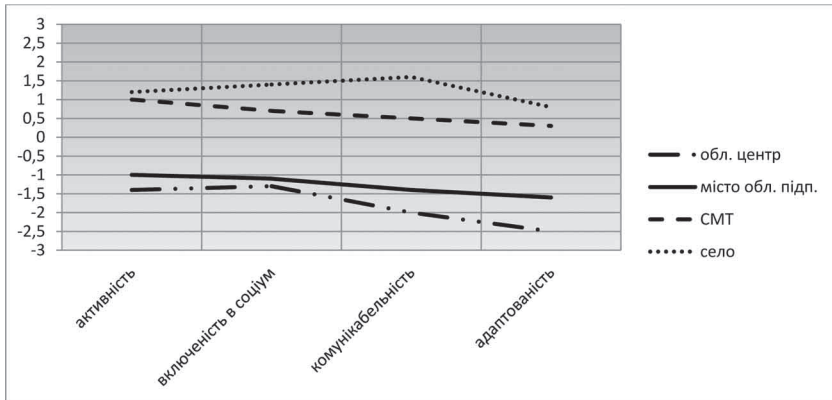
У мешканців міст обласного підпорядкування показник готовності до контактів з інвалідом дещо вищий, при цьому підтримуються форми взаємодії, що передбачають комунікацію на професійному рівні, тоді як стійких неформальних контактів з неповносправним особистість уникає. Допускається можливість нетривалої взаємодії, що носить ситуативний характер.

Ще вищі показники були отримані у жителів СМТ, які готові до підтримання як формальних, так і неформальних контактів з інвалідизованим, однак виступають проти входження людини

з обмеженими можливостями в їх сім'ю та проти побудови близьких стосунків з неповносправним.

Мешканці сіл проявляють високу готовність до взаємодії з неповносправним, підтримання з ним дружніх стосунків, однак також не допускають можливості одруження з інвалідизованим, що зумовлено специфікою життя в селі та особливими труднощами, з якими стикається людина-інвалід, не маючи необхідних умов для реабілітації та лікування.

Показники, отримані за шкалою «Наявність упереджень щодо інвалідизованого», представлені на рисунку 5.



**Рис. 5. Наявність упереджень щодо інвалідизованого залежно від місця проживання респондента**

З даних, представлених на рисунку помітно, що найбільше упереджень щодо інвалідизованих сформовано в свідомості мешканців обласних центрів, а найменше – у жителів сіл. Представники обласного центру стверджують, що людина з обмеженими можливостями є бездіяльною, пасивною, ні на що не здатною, розглядають її як особу неспроможну ефективно виконувати професійні функції, бути самореалізованою.

Щодо включеності неповносправних у соціум уявлення жителів обласного центру також відрізняються критичністю. Вони вважають, що людина з особливими потребами є ізольованою від суспільства, та повинна функціонувати у мікросоціумі утвореному іншими інвалідизованими. Такі респонденти виступають проти інтеграції особи з функціональними обмеженнями в здорове суспільство, оскільки стверджують, що цей процес не буде ефективним через неготовність соціуму прийняти інвалідизованого та через боязнь його самого увійти в здорове суспільство.

Низько оцінюються мешканцями обласного центру також комунікативні можливості людини з особливими потребами. Такі респонденти переконані в тому, що в інвалідизованого при побудові контактів зі здоровою людиною виникають комунікативні бар'єри, що перешкоджають їй встановлювати міжособистісні зв'язки.

Найнижчий показник був отриманий за критерієм адаптованості, тобто представники обласного центру вважають, що інвалідизований не здатен пристосуватися до умов життя в здоровому соціумі та приречений на ізоляцію. Не допускається думка, що людина з особливими потребами може бути активною, самореалізованою, повноцінною.

Дещо вищі показники були отримані у мешканців міст обласного підпорядкування, однак і вони вважають, що інвалідизованим притаманна пасивність, обмеженість сфер професійного самовизначення, стверджують, що неповносправний не може бути активним членом суспільства.

Такі респонденти вважають, що людина з особливими потребами є виключеною з соціальних відносин та маргіналізованою. Вони стверджують, що інвалідизовані повинні перебувати в спеціальних закладах, взаємодіючи з собі подібними, а не нав'язуватись здоровим людям.

Низько оцінюється і комунікативний потенціал інвалідизованого, оскільки йому приписується низький рівень культури, освіченості та наявні труднощі у встановленні контактів зі здоровими людьми.

Адаптованість людини з функціональними обмеженнями також ставиться такими опитантами під сумнів. Вони вважають, що інвалідизований є непристосованим та дезадаптованим, нездатний бути щасливим та вести повноцінне життя.

Значно вищими є показники мешканців сіл та СМТ, що вказує на їхню здатність сприймати інвалідизованих менш стереотипізовано. Такі респонденти характеризують людину з функціональними обмеженнями як активну, здатну долати перешкоди та труднощі на своєму шляху, самореалізуватися в професійній діяльності.

Включеність інвалідизованого в соціум оцінюється такими респондентами досить високо. Вони стверджують, що людина з особливими потребами може бути повноцінним членом суспільства, виконувати різні види діяльності, проявляти соціальну активність.

Мешканці сіл та СМТ вважають, що інваліди здатні спілкуватися зі здоровими людьми на рівних, не відчуваючи при цьому дискомфорту чи тривоги та не очікуючи з їхнього боку прояву негативу.

Такі оптанти сприймають людину з функціональними обмеженнями як досить адаптовану, здатну пристосуватися до умов життя, самореалізуватися та проявити свої здібності та можливості.

**Висновки.** Отримані результати на достатньо репрезентативній вибірці ( $n = 1217$ ) дозволяють констатувати закономірність – прояв рис гандикапності прямо пропорційний чисельності населення у місці проживання особистості: жителі сіл та невеликих містечок проявляють більшу толерантність до людей з особливими потребами, ніж жителі мегаполісів.

**Перспективним напрямком дослідження** є подальший аналіз досліджуваного явища у розрізі віку оптантів, їх освіти та професії.

#### **Список використаних джерел**

1. Большой энциклопедический словарь: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://referat.mirslovarei.com>
2. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <dic.academic.ru>
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступит. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова : авт. коммент. М. А. Степанова. – М., 1995. – С. 71-77.
4. Корсини Р. Энциклопедия психологии: [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступа: [http://enc-dic.com/enc\\_psy/Gandikap-6053.html](http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html)
5. Ставицький О. О. Психологія гандикапізму. Монографія. / О. О. Ставицький. – Рівне: «Принт Хаус», 2011. – 376 с.

The article envisages the content interpretation of the handicap displays empiric study research in relation to people with the special necessities by means of the handicap degree manifestation survey. The inhabitants of the villages and countries believe that persons with disabilities are able to communicate with healthy people as equals, feeling no discomfort or anxiety and not waiting negative manifestations from them. Such people perceive man with functional limitations as sufficiently adapted, can adapt to the conditions of life, self-actualize and show their abilities and possibilities. The obtained results at a sufficiently representative sample ( $n = 1217$ ) allow to establish the regularity that the manifestation of the handicapping is directly proportional to the quantity of the population in the place of personality residence: the inhabitants of the villages and small towns are more tolerany towards people with special needs than residents of megapolises.

**Keywords:** handicapism, handicap, handicapping, disability

*Отримано: 12.01.2013 р.*



## До проблеми деонтології в діяльності екстремальних психологів

У статті подається аналіз проблеми деонтології в різних сферах соціальної практики. Розглядаються специфічні етичні норми поведінки основних груп професій, вектор діяльності яких спрямований на допомогу. До цих груп належать лікарі, юристи, педагоги, практичні психологи. Аналізується специфіка професійної діяльності екстремальних психологів та обґрунтовується необхідність морально-етичної регламентації діяльності цих фахівців.

**Ключові слова:** деонтологія, професійна етика, етичний кодекс психолога, екстремальні психологи.

В статье подается анализ проблемы деонтологии в различных сферах социальной практики. Рассматриваются специфические этические нормы поведения основных групп профессий, вектор деятельности которых направлен на помощь. К этим группам относятся врачи, юристы, педагоги, практические психологи. Анализируется специфика профессиональной деятельности экстремальных психологов и обосновывается необходимость морально-этической регламентации деятельности этих специалистов.

**Ключевые слова:** деонтология, профессиональная этика, этический кодекс психолога, экстремальные психологи.

**Постановка проблеми.** З приходом ХХІ століття запити соціальної практики продовжують інтенсивно стимулювати появу нових галузей прикладної психології. Виникають і оформлюються сучасні спеціалізації, впроваджуються в життя нові психотерапевтичні методи та консультативні практики.

З розвитком психології діяльності в особливих умовах актуальності набуває проблема професійної надійності екстремального психолога, який здійснює психологічне забезпечення даного напрямку діяльності. У той же час психологи екстремального профілю діяльності несуть серйозну етичну відповідальність і мають зобов'язання не лише перед клієнтами і членами їх сімей, але й перед своїм професійним співтовариством, а також перед суспільством в цілому.

Сьогодні етичний кодекс психолога, прийнятий 20 грудня 1990 року, це фактично єдиний нормативно-правовий документ, що є гарантом високопрофесійної, гуманної, високоморальної діяльності психологів України. Проте запити соціальної прак-

тики окреслюють проблему конкретизації деонтологічних засад психологічної допомоги кожного конкретного виду діяльності. Розробка етичних аспектів професійного надання психологічної допомоги дасть можливість запобігти ряду причин виникнення емоційного вигорання і професійних деформацій в морально-етичній сфері особистості фахівця.

**Мета статті** полягає у проведенні деонтологічного аналізу в сфері морально-етичної регламентації професійного забезпечення психологів екстремального профілю діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретико-методологічні розробки, присвячені проблемам взаємовідносин фахівця і клієнта в процесі надання психологічної допомоги, належать таким вітчизняним і зарубіжним вченим: А.О. Александрову, М.А. Гуліній, Н.В. Гришиній, Е.С. Калмикову, Б.Д.Карвасарському, О.П. Корабліну, А.О. Крилову, О.І. Юр'єву, О.М. Еткінду, Р.Кочюнасу, Р. Мею, К.Роджерсу [3]. Аналізом проблем філософської, нормативної та професійної етики опікуються Р.Г. Апрусян, О.Г. Дробницький, Р.С. Іванов, А.Я.Іванюшкін, О.С. Протанська, І.В. Сілуянова, Ю.А. Шрейдер [6]. Вивчення питань моральності особистості проводили Л.І. Анциферова, Л.І. Божович, Г.Г.Бочкарева, Б.С. Братусь, І.Б. Дерманова, Д.І.Фельдштейн, Л. Кольберг, У.Майер, Е.Фромм. Особливості професійної діяльності екстремальних психологів досліджують Ю.О. Александров, В.О. Газен, Л.П.Гримак, М.Д.Левітов, С.Ю. Лебедева, С.М. Миронець, Н.В. Оніщенко, О.В.Тімченко [5; 9].

Багаторічний досвід роботи зарубіжних психологічних служб показує, що етичні закони в цій галузі є чи не найважливішими для надання ефективної допомоги особистості у захисті її психічного здоров'я. Століттями відпрацьоване законодавство розвинутих країн, що будується на європейській культурно-правовій традиції, узгоджується із перевіреними роками практики етичними вимогами до професії практикуючого психолога. Усе це практично унеможливорює завдання свідомої шкоди пацієнтові без серйозного покарання. У даному випадку певні інститути державної влади стають на захист прав громадянина навіть тоді, коли йому завдано, так званої, моральної шкоди.

У нашій країні законодавче регулювання діяльності у сфері психологічного захисту громадян та надання їм психологічних послуг ще практично не розроблене. На національному рівні відсутні професійні асоціації у галузі практичної психології. Поки що не існує жодної служби соціальної або психологічної допо-

моги, у складі якої була б комісія з етики. До того ж в Україні практично немає наукових досліджень у галузі психологічної деонтології.

Усі ці обставини визначають гостроту проблеми надійного дотримання вимог етичних професійних кодексів в процесі взаємодії «допомагаючий – приймаючий допомогу» з метою забезпечення ефективності надання психологічної допомоги та збереження професійної надійності фахівців-психологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Неважко помітити, що існують професії, для яких не є принципово важливим дотримання професійної етики. Точніше – професійна етика у даному випадку збігається із загальними етичними нормами, що прийняті в суспільстві. Це, наприклад, професії інженера, програміста, економіста, менеджера. Поряд з цим існує і інша група професій, що передбачає дотримання специфічних етичних правил поведінки у процесі виконання службових обов'язків. До цієї групи належать лікарі, педагоги, юристи, соціальні працівники, практикуючі психологи.

У чому різниця між цими двома групами професій? Чому одні не потребують, а інші потребують специфічних моральних умов для свого здійснення? Відповіді на ці запитання можуть бути пояснюватися з двома причинами.

Перша: професії, до яких належить практична психологія своїм предметом мають не технічні або знакові системи, а людину, її життя та здоров'я, її долю та життєві перспективи, її внутрішній світ. Друга причина – особливості реалізації професійних функцій. Реалізація функцій у професіях типу «людина – людина» здійснюється через виконання певних професійних ролей («консультант», «психолог», «психотерапевт», «лікар» та ін.). В цьому випадку сама роль є інструментом впливу на людину.

Саме тому діяльність національної системи психологічних служб в цілому і кожного фахівця, зокрема, регулюється не тільки законодавчо, тобто певними інструкціями та методичними вказівками, а й конкретними етичними нормами. При цьому існують специфічні нормативні документи – етичні або деонтологічні кодекси, в яких зведено основні моральні вимоги до професійної діяльності практикуючих психологів.

Деонтологія (з грецької – «належне») як розділ етики представляє собою вчення про проблеми моралі і моральності людини. Термін «деонтологія» введений в ужиток порівняно недавно – на початку минулого століття – англійським філософом І. Бентамом як позначення науки про професійну поведінку людини [1].

Згодом наука звужилася до характеристики проблем людського обов'язку, розглядаючи борг як внутрішнє переживання, задане етичними цінностями. У ще вужчому сенсі деонтологія була позначена як наука, що вивчає конкретну професійну етику, правила і норми взаємодії фахівця з колегами і суб'єктами впливу [4].

Першою сферою, де були закладені основи деонтології, стала медицина. Медична деонтологія пройшла великий і складний шлях свого розвитку. Можна припустити, що перша людина, яка надала медичну допомогу тому, хто її потребував, зробила це з почуття співчуття, прагнення допомогти в нещасті, полегшити її біль, інакше кажучи, з почуття гуманності [3]. Навряд чи треба доводити, що саме гуманність є особливістю професій, основний вектор діяльності яких спрямований на допомогу. Мислитель і лікар Гіппократ (460-370 рр. до н.е.) у своїй знаменитій «Клятві» вперше сформулював морально-етичні та моральні норми професії лікаря. Велич Гіппократа полягає насамперед у його гуманізмі, в тому, що він вважав людину вінцем природи. Ці погляди пронизують весь текст «Клятви Гіппократа».

Розвиток сфер соціальної практики обумовив виникнення юридичної деонтології. Пізнання юристом сутності внутрішнього службового обов'язку, який створює передумови для формування особистісних норм його професійної поведінки і мотиви їхнього вибору пов'язані з правовою етикою (юридичною етикою) та професійною культурою юриста (юридичною культурою). Мета такого вибору полягає у формуванні внутрішнього переконання, встановленні об'єктивної істини та прийнятті справедливого правового рішення. Предмет юридичної деонтології умовно можна представити такою залежністю: «філософія – право – почуттєва норма – професійна дія» [3].

«Людина – найвища цінність з усіх цінностей світу» – такий принцип гуманізму – визначив необхідність подальшого розширення сфери досліджень, публікацію робіт, що сприяють більш ефективному впровадженню деонтологічних принципів в практику.

Змістом педагогічної деонтології стала система морально-етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних обов'язків. На формування вітчизняної педагогічної деонтології великий вплив мали постаті Г. Сковороди, С. Русової, К. Ушинського, Я. Корчака, А.Макаренка, В. Сухомлинського [1]. Діяльність саме цих педагогів була пронизана ключовими етичними категоріями педагогічної деонтоло-

гії: обов'язок, відповідальність, справедливість, честь і гідність, гуманність, демократичність, повага, співчуття. Ці принципи були покладені в основу документа, що регламентує моральну сторону діяльності вчителя – Етичного кодекса українського педагога.

Що стосується змісту психологічної деонтології, то ця проблема потребує детального аналізу.

У всьому світі сьогодні широко обговорюється питання про те, що бурхливий розвиток психологічної науки не тільки породжує нові успіхи і надії, але й вимагає серйозного перегляду деяких норм не тільки психологічної тактики, але й етико-деонтологічних основ.

Перш за все психологічна деонтологія розуміється як вчення про борг, наука про моральний, естетичний і інтелектуальний вигляд людини, яка присвятила себе благородній справі – турботі про психічне здоров'я людини, про те, якими повинні бути взаємини між психологами, клієнтами та їх родичами, а також між психологами та колегами, які беруть участь у боротьбі за життя і здоров'я людей [3]. У цій сфері діяльності внутрішній зв'язок деонтології з етикою є найбільш щільним, і це зрозуміло, оскільки борг, справедливість, совість і честь, уявлення про добро і зло, нарешті, щастя і сенс життя є категорії етичні.

Наслідки втручання практичного психолога в життя і внутрішній світ іншої людини не можна недооцінити. Спеціалізація та розвиток психологічної допомоги, висока кваліфікація та акмеологічне зростання психологів, нові засоби психологічної корекції та терапії – все це сьогодні приносить хороші результати в лікуванні, забезпечує його більшу ефективність. Але бурхливий розвиток соціальної практики та, як наслідок, галузей прикладної психології може приводити до техніфікації психологічної допомоги, недотримання правил деонтології та викликати різного роду особистісні зміни і в самих фахівців.

Особливо складними в правовому і деонтологічному аспектах є питання, пов'язані з методами психокорекції та психотерапії, які ще не ввійшли в широку практику та пред'являють до психолога високий рівень вимог.

Отже, проблеми, пов'язані з моральними аспектами професійного обов'язку психологів, не можна відокремити від самих гострих методологічних, теоретичних і прикладних проблем сучасної прикладної психології.

20 грудня 1990 року на I Установчому з'їзді Товариства психологів України в м. Києві було прийнято Етичний кодекс

психолога. Даний Кодекс є сукупністю етичних норм, правил поведінки, що склалися у психологічному співтоваристві та регулюють його життєдіяльність. До основних розділів цього документа належать: відповідальність, компетентність, захист інтересів клієнта, конфіденційність, етичні правила психологічних досліджень, кваліфікована пропаганда психології та професійна кооперація [4].

Аналізуючи деонтологічні основи документа щодо професійно важливих якостей, необхідних психологам, окремо можна виділити такі: емпатію, цілісність (особистісну прямоту, чесність та адекватність), стійкість, скромність (здатність точно оцінювати і визнавати свої сильні та слабкі сторони), компетентність, справедливість (послідовне застосування відповідних критеріїв для інформованих рішень та дій), мудрість (володіння вагомими судженнями, які збагачують практику), сміливість (здатність діяти, не дивлячись на відомі небезпеки, ризик та невизначеність) [3].

І.В. Вачков виділяє наступні особистісні риси, необхідні для практичного психолога: концентрація на клієнті, бажання та можливість йому допомогти; відкритість до відмінних від своїх власних поглядів та суджень, гнучкість та терплячість; емпатійність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; автентичність поведінки (здатність демонструвати справжні емоції та переживання); ентузіазм та оптимізм, віра у здібності учасників групи/клієнта до зміни та розвитку; врівноваженість, терплячість до фрустрації та невизначеності, високий рівень саморегуляції; впевненість у собі, позитивне самоставлення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних областей, потреб, мотивів; багата уява та інтуїція; високий рівень інтелекту [2].

Всі ці якості безумовно є професійно важливими для компетентного психолога, проте вони характеризують деякою мірою усереднений профіль фахівця.

Певні загальні деонтологічні норми і правила, звичайно, властиві всім фахівцям з різних галузей прикладної психології. Але важко знайти такий вид психологічної діяльності, як психологія діяльності в особливих умовах, де психолог МНС в буквальному сенсі слова «тримає в руках» життя і смерть людини і пов'язаний з її особистістю духовними, моральними уявленнями, відносинами в родині та суспільстві. Тому, на нашу думку, діяльність цих фахівців повинна регламентуватися додатковими етико-деонтологічними засадами.

З цією метою необхідно проаналізувати специфічні особливості професійної діяльності психологів екстремального профілю діяльності.

Досліджуючи досвід роботи екстремальних психологів, Н.В. Оніщенко виділяє ряд особливостей, що відрізняють їх від «кабінетних» психологів-консультантів [5]. В першу чергу до них належать:

- екстремальні психологи не чекають, коли до них прийдуть за допомогою – вони самі пропонують свою допомогу постраждалим, які в умовах надзвичайної ситуації не замислюються над збереженням власної психіки;

- екстремальні психологи вимушені працювати з людьми, які в силу певних обставин переживають виключно негативні емоції;

- екстремальні психологи не мають можливості застосовувати психодіагностичні методи для поглибленого вивчення станів постраждалих і вимушені працювати в умовах дефіциту часу та інформації. Оцінити ступінь психологічної травми, яку отримала людина, та визначити, який саме стан властивий їй в даний період, можливо лише з використанням методів візуальної психодіагностики;

- екстремальні психологи надають допомогу різним категоріям постраждалих на очах багатьох людей та засобів масової інформації;

- в процесі надання екстреної психологічної допомоги постраждалим екстремальні психологи вимушені вирішувати низку другорядних питань, які стосуються процесу пошуково-рятувальних робіт в цілому та узгодженості власних дій з діями інших оперативних служб;

- екстремальний психолог має досить обмежені можливості щодо використання спеціальних технік, націлених на купірування негативних психічних станів у постраждалих тощо.

Окрім того, сама особистість екстремального психолога виступає додатковим стрес-фактором для постраждалого населення в умовах надзвичайної ситуації.

В зв'язку з цим, опинившись у кризовому стані, людина стає особливо чутливою до допомоги, оскільки звичні захисні механізми ослаблені, звичайні моделі поведінки представляються неадекватними, тобто індивід стає більш відкритим для зовнішніх впливів. Мінімальне зусилля в цей період може дати максимальний ефект, і відповідним чином спрямована незначна допомога може поліпшити ситуацію більше, ніж інтенсивна допомога в періоди меншої емоційної сприйнятливості.



Мета роботи екстремального психолога в умовах перебування постраждалого в кризовій ситуації – привести особистість до більшої цілісності, актуалізувати ресурси самої людини для виходу з кризового стану, допомогти постраждалому знайти себе, прояснити свою позицію, взяти на себе відповідальність за власне життя та пережити всі етапи неминучого горя.

З погляду розглянутого, можна зробити висновок, що особливості діяльності в особливих умовах висувають до фахівця-психолога, окрім загальних деонтологічних вимог, ряд специфічних завдань, що забезпечать останньому надійне морально-етичне функціонування в процесі надання психологічної допомоги.

По-перше, ще на етапі професійного навчання до змісту спеціальної підготовки майбутніх фахівців слід включити спеціальну дисципліну – психологічну деонтологію, в рамках якої вивчалися б усі етичні аспекти взаємодії «допомагаючий – приймаючий допомогу» з метою вивчення психологічних особистісних механізмів як постраждалого, так і самого психолога, що забезпечить надійне морально-етичне функціонування особистості фахівця в процесі надання допомоги. Нова дисципліна повинна спиратися на основоположні принципи загальної психологічної деонтології, але розвивати їх з урахуванням специфіки психологічної допомоги в межах кожного конкретного виду діяльності.

По-друге, можливості етичного професійного кодексу психолога сьогодні повною мірою не охоплюють всіх етичних вимог до діяльності фахівців в екстремальних ситуаціях. Це питання потребує конкретизації шляхом розробки деонтологічного кодексу психологів в межах психології діяльності в особливих умовах. Основним акцентом документа повинні бути вимоги до показників емоційно-вольової сфери фахівців: особистісної тривожності, емоційної стійкості, самоконтролю; індивідуально-особистісних показників – жорстокості, чуттєвості, суспільної корисності та особистісної установки «альтруїзм», як провідної схильності психологів МНС під час виконання завдань за призначенням. Урахування цих особливостей дозволить підвищити рівень психологічної надійності екстремальних психологів.

По-третє, надання екстреної психологічної допомоги всім категоріям постраждалих, проведення профілактичних заходів щодо попередження виникнення та розвитку панічних настроїв в осередку трагедії, а також відновлення психоемоційної рівноваги у всіх учасників трагічних подій не може не впливати на особистість самого фахівця-психолога. Тому особливої уваги за-

слуговує питання розробки програм психокорекційного впливу та відновлення психічного здоров'я з метою попередження виникнення різного рівня професійних деформацій. Проведення дебрифінгу, застосування методів аутогенної релаксації в поєднанні з обговоренням етико-деонтологічних проблем в процесі професійного надання психологічної допомоги розширить можливості своєчасного виходу екстремального психолога з професійної ролі та відновлення його психічного здоров'я.

**Висновки.** Проблема вдосконалення деонтологічних вимог до професій, вектор діяльності яких спрямований на допомогу, має сьогодні важливе прикладне значення. Особливою мірою це пов'язано з етичними аспектами професійного обов'язку екстремальних психологів, оскільки саме вони сьогодні стикаються з необхідністю дій безпосередньо в травматичних ситуаціях.

#### Список використаних джерел

1. Васильєва М. П. Основи педагогічної деонтології: Навчальний посібник / Марина Петрівна Васильєва. – Х.: Нове слово, 2003. – 200 с.
2. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / В.И.Вачков, И.Б.Гриншпун, Н.С.Пряжников; Под ред. И.Б.Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М. – Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 464 с.
3. Веселова О.К. Психологічна деонтологія : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Олена Костянтинівна Веселова. – С.-П., 2003. – 402 с.
4. Климчук В.О. Психологічна деонтологія: етичні кодекси. Хрестоматія/ В.О. Климчук. – К.: МАУП, – 2005. – 88 с.
5. Оніщенко Н.В. Роль та місце екстремальних психологів при ліквідації наслідків надзвичайної ситуації / Н.В. Оніщенко // Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, – 2012. – Вип. 1(26). – С. 223-228.
6. Психологічна деонтологія (інтерв'ю з директором Українського науково-методичного центру психології та соціальної роботи Віталієм Григоровичем Панком) // Психолог. – 2004. – №43(139). – С.2-4.
7. Сливка С.С. Юридична деонтологія: Навчальний посібник. – Сливка Степан Степанович. – К.: Атіка, 2008. – 296 с.
8. Смаліус Л.Н. Формування особистості майбутнього психолога у процесі фахового становлення / Л.Н. Смаліус // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Про-

- блеми емпіричних досліджень у психології». – К. : ОВС, 2012. – С. 151-156.
9. Тімченко О. В. Чи потрібні Україні фахівці з психології екстремальних ситуацій? / О.В. Тімченко, В.Є. Христенко, Н.В. Оніщенко // Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. Вип. 8. – Харків: УЦЗУ, 2010. – С.154-162.
  10. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія : Зб-к наук. праць. – Вип. 3. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – С. 35-41.

The analysis of the problem of ethics in various areas of social practice is represented in the article. Specific ethical standards of behaviour in basic groups of occupations, the vector of which aims to help are considered. These groups include doctors, lawyers, teachers, psychologists. The problem of the improvement of ethical standards to professions, directed on help, has an important applied value. The peculiarities of the activity in special conditions put forward a number of specific tasks which will provide a reliable moral and ethical functioning in the process of providing a psychological assistance. The specificity of professional activity of extreme psychologists and the necessity of moral and ethical regulation of these professionals are analysed in the article.

**Keywords:** ethics, professional ethics, psychologist's code of ethics, extreme psychologists.

*Отримано: 24.01.2013 р.*

УДК 159.922.8:82

*Н.А.Терновик*

## **Психолого-педагогічні та культурологічні засади розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності**

У статті проаналізовано психолого-педагогічні та культурологічні засади розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності. Розглянуто сутність основних психологічних особливостей діалогічної взаємодії у навчальному процесі як необхідної складової розвитку суб'єктності підлітків у пізнавальній діяльності. Встановлено, що необхідною пере-

думовою розвитку суб'єктності учнів є сформованість у них навчальної діяльності, зокрема навчання повинно бути організовано так, щоб школярі не тільки одержували знання, а й оволоділи функціями управління своєю діяльністю, тобто змогли здійснити перехід від навчальної діяльності під керівництвом учителя до самонавчання.

**Ключові слова:** суб'єктність особистості, пізнавальна діяльність, діалогічна взаємодія.

В статті проаналізовані психолого-педагогічні та культурологічні основи розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності. Розкривається сутність основних аспектів діалогічного підходу в освіті як необхідної складової розвитку суб'єктності підлітків у пізнавальної діяльності. Установлено, що необхідним умовою розвитку суб'єктності учнів є сформованість у них навчальної діяльності, а саме навчання повинно бути організовано так, щоб школярі не тільки отримували знання, а й оволоділи функціями управління своєю діяльністю, тобто змогли здійснити перехід від навчальної діяльності під керівництвом учителя до самонавчання.

**Ключевые слова:** субъектности личности, познавательная деятельность, диалогическое взаимодействие.

Розвиток школяра як суб'єкта пізнавальної діяльності особливо важливе в умовах культурологічно-орієнтованого навчання, яке створює оптимальні умови для самовизначення дитини у національній та загальнолюдській культурі (О.Г.Асмолов, Г.О.Балл, В.С.Біблер, А.Г.Волинець, Г.В.Згурський, С.Ю.Курганов, Н.О.Михальчук, Т.А.Російчук, С.О.Черепянова).

У психології проблема, яку ми розглядаємо, найповніше відображена у суб'єктно-діяльній методології, потужний вплив на становлення та розвиток якої пов'язаний із дослідженнями Б.Г.Ананьєва, А.В.Брушлинського, Д.М.Узнадзе, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка та О.М.Леонтьєва [6].

Так, А.В.Брушлинським розглянуто взаємозв'язок біологічного та соціального в бутті людини, створено континуально-генетичну концепцію психічного та обґрунтовано положення про його недиз'юнктивність. К.О.Абульхановою-Славською при створенні концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху досліджено взаємозв'язки активності, свідомості та особистісної організації часу. Розроблено експериментальну суб'єктно-орієнтовану генетичну методологію психологічного дослідження (С.Д.Максименко, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко). У низці сучасних досліджень розглядаються питання філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л.І.Анциферова, О.Б.Весна, М.І.Воловикова, Л.І.Гавришак, А.Л.Журавльов,

Є.І.Ісаєв, Н.Ю.Максимова, І.В.Нікітіна, О.К.Осницький, В.М.Пискун, В.В.Селіванов, О.О.Сергієнко, В.І.Слободчиков, В.І.Степанський, В.О.Татенко, В.М.Титов, Г.А.Цукерман та ін.).

Особливе значення має розробка вітчизняними психологами уявлень про підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності та дослідження ними умов, за якими підліток постає таким суб'єктом.

Завдання статті:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні та культурологічні засади розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності.

2. Висвітлити особливості діалогічної взаємодії учасників шкільного навчання.

Для виокремлення психолого-педагогічних та культурологічних засад розвитку підлітків як суб'єктів особливо значущим є з'ясування суті пізнавальної діяльності та особливостей діалогічної взаємодії учасників шкільного навчання.

Так, пізнавальна діяльність є невинним процесом проникнення розуму людини в об'єктивну дійсність, процесом розуміння явищ, що базується на розкритті істотних зв'язків з іншими явищами матеріальної дійсності, з'ясування умов, при яких воно виникає, причин, що його породжують [6].

Пізнавальна діяльність – це процес розуміння нового об'єкту, розв'язання певної пізнавальної задачі. Таку задачу ставить і перед учнями кожен новий для них навчальний матеріал (наприклад, новий описовий чи розповідний текст, пояснення певного природного явища або суспільні події і т.д.). Потреба зрозуміти певний об'єкт актуалізує процеси розуміння, будить думку школярів, надає їй певної цілеспрямованості. Процеси розуміння, як вважає Г.С. Костюк, і є процесами мислення особистості, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів в їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Як результат, розуміння є метою, на досягнення якої спрямована робота думки людини.

Процес розуміння залежить насамперед від об'єктивного змісту того, що учням треба зрозуміти, складності тих зв'язків, які їм треба при цьому усвідомити. Водночас він залежить і від того, як усвідомлюється поставлена перед учнями задача. Від того, яке саме питання перед ними постає, яка задача ними усвідомлюється, залежить напрям роботи їх думки, характер тих розумових процесів, які при цьому активізуються. Так, в одному і тому ж складному об'єкті увагу учнів можуть привернути до себе різні його сторони [1].

Процес розуміння залежить також від того, як мета зрозуміти поєднується з іншими цілями, що виникають у навчальній роботі учнів: виступає вона як особливе завдання чи є засобом

для розв'язання інших задач (наприклад, задачі запам'ятати, пригадати, уявити, конструювати та ін.)

Виходячи з цього, Г.С. Костюк виділяє три сторони пізнавальної діяльності:

- 1) мотиваційна;
- 2) змістова;
- 3) операційна [7].

Щодо мотиваційної сторони пізнавальної діяльності, важливу роль відіграє насамперед уміння вчителя ставити перед учнями завдання зрозуміти ті чи інші об'єкти, диференціювати його від інших завдань, зокрема не підмінювати передчасно мету зрозуміти завданням просто запам'ятати той чи інший матеріал.

Важливе значення має вміння визначати конкретно, що саме треба зрозуміти, яке завдання розв'язати, а також ставити певні вимоги щодо глибини, повноти і чіткості розуміння, доводити їх до свідомості учнів, ступенево вести їх від простіших до складніших мислинневих задач. Лише при наявності правильно усвідомленої школярами мети може бути викликана і підтримана та розумова активність учнів, що приводить до потрібного результату [3]. Ставлячи перед учнями щоразу нові і доступні для них пізнавальні завдання, вчитель тим самим веде їх від явищ до дедалі глибшої їх сутності. Так, постановка перед учнями нових пізнавальних завдань є необхідною умовою і розвитку їх здатності мислити.

Зрозуміло, що способи доведення до свідомості учнів завдання зрозуміти ті чи інші об'єкти мають варіювати залежно від характеру матеріалу, віку і підготовки школярів. Серед них одним з важливих способів керівництва усвідомленням учнями тих мислинневих завдань, які ставляться перед ними в процесі шкільного навчання, є чіткі, зрозумілі, точно сформульовані запитання вчителя. Від того, як поставлено вчителем запитання, залежить у значній мірі, що саме стає об'єктом пізнавальної діяльності школярів, на які сторони цього об'єкта скеровується їх увага та процесі мислення. Так, питання повинні бути точними і певними, зрозумілими для учнів.

Змістова сторона пізнавальної діяльності повинна відрізнятися активним характером. Як правило, в процесі шкільного навчання учні засвоюють готові поняття, історично вироблені людством і передбачені шкільними програмами. Однак засвоєння нового матеріалу не повинно бути тільки простим запам'ятовуванням. Так, активність учнів має бути різносторонньою. Щоб засвоїти певні поняття, школярі повинні зрозуміти

відповідні їм об'єкти, а це можливо лише при наявності їх пізнавальної активності.

Щодо операційної сторони пізнавальної діяльності, то учні оволодівають розумовими операціями. Так, операційна сторона пізнавальної діяльності відрізняється умінням школярами розуміти предмети і явища об'єктивної дійсності. В процесі пізнавальної діяльності учні оволодівають раціональними прийомами мислення, навчаються підходити до кожного об'єкта з різних сторін, вивчають його всебічно, доводять свої висновки, вчать-ся застосовувати та перевіряти їх на практиці. Вміння мислити, прийоми мислення формуються у школярів не тільки шляхом постановки формально-логічних вправ, а і в процесі розумової діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями з різних шкільних предметів та правильно скерованої вчителем.

Так, саме операційна сторона пізнавальної діяльності сприяє розвитку мислення у школярів. За нашим припущенням, в процесі такої діяльності на уроках світової літератури відбуватиметься ефективний розвиток учнів підліткового віку як суб'єктів.

Також для розвитку підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності на уроках світової літератури особливо значущим є з'ясування суті діалогу, діалогічного спілкування в його внутрішньому та зовнішньому проявах. Як форма внутрішнього діалогу науковцями розглядається процес читання літературного твору, зокрема, діалог між автором і читачем. Так, мети самостійного читання можна досягти лише за умови, якщо читач уміє його організувати, робити смисловий аналіз тексту, тобто може зрозуміти його адекватно, а в своїй подальшій навчальній і професійній діяльності застосовувати засвоєну інформацію. Відомий книгознавець М.О.Рубакін визначив читання як створення власних думок за допомогою думок інших людей. Виходячи з цього положення, можна охарактеризувати читання як творчий процес, що передбачає не просто пасивне сприймання закладеної в текст інформації, а й активну її обробку, формулювання власних гіпотез, запитань до тексту, висунення точок зору, висловлення згоди або незгоди з його автором. Іншими словами, читання можна розглядати як особливий вид діалогу між автором і читачем [2].

Звичайно, таке спілкування відрізняється від безпосередньої взаємодії з реальним співрозмовником. І, мабуть, точнішим буде визначення його як квазіспілкування (М.С. Каган, 1988), тобто спілкування з уявним партнером. Водночас є всі підстави



вважати, що механізми обох видів спілкування багато в чому подібні. Такий підхід до характеристики читання дає підстави розглядати взаємодію читача з текстом як діалогічний процес (відновлення прихованої діалогічності самого тексту й розгортання внутрішнього діалогу читача). В.С.Біблер у книзі «Мислення як творчість» з історичних та філософських позицій вирішує питання провідної ролі логіки діалогу в розвитку творчого мислення, зокрема в розвитку теоретичного мислення. «В процесі теоретичного мислення кожний суб'єкт діяльності інтеріоризує свої зовнішні напруги, напруги соціально розділеної праці, в формі антиномічного діалогу мислителя з самим собою» [6].

Отже, текст як програма комунікативно-пізнавальної діяльності читача та його розуміння, як побудова смислової структури повідомлення нероздільні. Причому розуміння тексту, на наш погляд, не завжди призводить до реконструкції саме авторського смислу. Як вважає Н.В.Чепелева, читач як активний суб'єкт мислення, розуміння, комунікації будує свій «зустрічний текст», що, звичайно, базується на «смисловій основі» вихідного повідомлення, але може й доповнювати цю основу своїм розумінням проблеми, яку висвітлено в тексті. Таке доповнення, принесення свого смислу в текст залежить від знань, установок читача, цілей його читання і, безперечно, від мотивів тієї діяльності, в яку це читання включено. Іншими словами, активна взаємодія читача з текстом забезпечується широким діяльнісним контекстом процесу розуміння. Читач краще осмислює текст, якщо він, будуючи зустрічний текст, пов'язує його із власними потребами, мотивами, тобто включає у навчальну діяльність. Без такого контексту розуміння неможливе, текст втрачає для читача смисл.

У методичному плані дуже цікавою розробкою останніх років є «метод діалогічного аналізу випадку», розроблений Е.Т.Соколовою та Н.С.Бурлаковою, який використовується в психотерапії. Теоретичною основою методу є ідеї Л.С. Виготського про соціальний генезис свідомості, про діалог, який є формою «самого буття особистості»; психіка розуміється як структура принципово діалогічна, яка імпліцитно вміщує в себе різноманітні форми соціальних зовнішніх діалогів. З одного боку, почуття людини виступають як переживання «Я», і в цьому плані як зовнішні монологічні утворення, а з другого – вони діалогічні за своєю природою, в них можна почути розірваний діалог з іншим: звернення, питання, відповіді, що очікуються, бажання, які не висловлюються, звинувачення і т.д., тобто те, що існує в при-

хованій формі внутрішнього діалогу. Під діалогічним аналізом випадку Е.Т.Соколова та Н.С.Бурлакова розуміють реконструкцію руху внутрішнього діалогу, що стає можливою в результаті особливого відношення до тексту (з цією метою були розроблені спеціальні методи текстового аналізу).

Без вірного розуміння психологічної природи внутрішнього діалогу не існує і не може існувати ніякої можливості з'ясувати проблему відношення думки до слова, враховуючи всю її реальну ускладненість. Аналіз психологічної літератури показує, що термін «внутрішнє мовлення» застосовується для визначення досить різних явищ. Звідси і виникають суперечності між дослідниками стосовно речей, позначених одним і тим самим терміном. Первісним значенням цього терміна було розуміння внутрішнього мовлення як вербальної пам'яті. Можна прочитати напам'ять завчений вірш, але можна і репродукувати його тільки у пам'яті. Слову властиве бути заміненим на уяву про нього чи образом пам'яті, як і будь-якому предмету. В цьому випадку внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього так, як уява про предмет відрізняється від реального предмета. Саме в такому значенні розглядали внутрішнє мовлення деякі західні дослідники (І.Мальзман, Л.Моррисет, А.Ньювелл, Х.А.Симон, Б.А.Фішер), вивчаючи, в яких зразках пам'яті – акустичних, оптичних, моторних та синтетичних – реалізується ця згадка слів, чи ставлять знак порівнювання між відтворенням слів по пам'яті та внутрішнім мовленням. Насправді – це два процеси, які потрібно розрізняти [1].

Друге трактування внутрішнього мовлення, як правило, пов'язують із процесом скорочення звичайного мовленнєвого акту. Внутрішнє мовлення, згідно з таким розумінням, є невимовним, беззвучним, німим мовленням, тобто «мовленням мінус звук» за визначенням Міллера. В.М.Бехтерев визначає його як не виявлений у своїй рухомій частині мовленнєвий рефлекс [4]. Останнім часом А.Ф.Петерсон запропонував термінологічно розмежувати внутрішнє мовлення та внутрішнє говоріння, визначаючи останнім терміном зміст, який розуміли під поняттям «внутрішнє мовлення» вищезгадані автори. Від саме внутрішнього мовлення це поняття відрізняється кількісно тим, що воно має на увазі тільки активні, не пасивні процеси мовленнєвої діяльності, та якісно тим, що стає можливим здійснення первісної моторної діяльності мовленнєвої функції.

Нарешті третє, найбільш розпливчате з усіх розумінь цього терміну, надає внутрішньому мовленню надзвичайно поширене

тлумачення. А.Ньювел внутрішнім мовленням називає все, що попереджає моторний акт говоріння, всю загалом внутрішню сторону мовлення, в чому він відрізняє два моменти: по-перше, мотиви говоріння за Вундтом, і, по-друге, наявність того невідзначеного, несенсорного, моторного, але специфічно мовленнєвого переживання, яке так само відоме будь-кому і не піддається точній характеристиці. Але внутрішнє мовлення, як вважає А.Ньювел, є скоріше не мовленням в прямому значенні цього слова, а розумовою і ефективно-вольовою діяльністю, оскільки вона включає в себе мотиви мовлення та думку, яка виражається в слові [6].

Вірне розуміння внутрішнього діалогічного мислення повинно виходити з того, що внутрішнє мовлення є особливим за своєю психологічною природою утворенням, особливим видом мовленнєвої діяльності, який має власні специфічні особливості та знаходиться у складних стосунках з іншими видами мовленнєвої діяльності. Для того, щоб з'ясувати ці відношення внутрішнього діалогу, з одного боку, до думки, та з другого боку, до слова, необхідно, перш за все, знайти його специфічні відмінності від тої чи іншої форми мовленнєвої діяльності та з'ясувати його цілком особливу функцію.

Внутрішнє мовлення є мовленням для себе, зовнішнє мовлення – для інших. Першим звернув увагу на особливу функцію егоцентричного мовлення дитини та оцінив її в теоретичному плані Ж.Піаже. Але він проігнорував суттю егоцентричного мовлення з точки зору її генетичної спорідненості та зв'язку з внутрішнім мовленням. Егоцентричне мовлення являє собою низку ступенів, попереджуючих розвиток внутрішнього мовлення. По-перше, егоцентричне мовлення виконує інтелектуальні функції подібно до внутрішнього та наближене до нього за своєю структурою. А, по-друге, при зіставленні доведених Піаже фактів відмирання егоцентричного мовлення з початком шкільного віку з низкою фактів, які встановлюють розвиток внутрішнього мовлення в цей період, можна зробити висновок, що насправді на порозі шкільного віку відбувається переростання та перехід егоцентричного мовлення у внутрішнє мовлення. Психологічно мова школяра у функціональному та структурному відношеннях – це егоцентричне мовлення, воно не осмислюється як внутрішнє мовлення і не відокремлюється дитиною від мовлення для інших. В об'єктивному відношенні ця мова являє собою віддиференційовану від соціального мислення функцію, але знову ж таки неостаточну, оскільки й вона може функціонувати тільки в ситуації, яка робить соціальне мовлення можливим [1].

Отже, внутрішнє мовлення потрібно розглядати не як «мовлення мінус знак», а як цілком особливу та своєрідну за своєю структурою та засобом функціонування мовленнєву функцію, яка саме тому, що вона організована абсолютно по-іншому, ніж зовнішнє мовлення, знаходиться з останньою у нерозривній динамічній єдності переходів з одного стану в інший.

Однією з найголовніших особливостей внутрішнього діалогічного мовлення є його синтаксис. Особливість полягає в уявній уривчастості, фрагментарності, скороченості внутрішнього мовлення, порівняно із зовнішнім. Аналогічне явище спостерігається в егоцентричному мовленні дитини. Егоцентричне мовлення у своєму поступовому розвитку виявляє не просто тенденцію до скорочення чи випускання слів, не просто перехід до телеграфного стилю, але цілком своєрідну тенденцію до скорочення фрази та речення у напрямку збереження присудка та належних до нього частин речення за рахунок випускання підмета та слів, що відносяться до нього. Отже, виходячи з досліджень Л.С.Виготського, методом інтерполяції з'ясовано, що чиста та абсолютна предикативність є основною синтаксичною формою внутрішнього діалогічного мовлення.

Контакт між дитиною та оточуючим її світом дорослих відбувається надто рано. З одного боку, поняття, які передбачають вищий ступінь спеціалізації дитячого мислення, розвиваються відносно пізно, в той час як з іншого боку відносно рано починає встановлюватися взаємне розуміння із дорослими за допомогою слів. Найглибшому розумінню таких взаємин між дитиною та дорослими сприяє дослідження словесної творчості школярів. Вже у підлітковому віці дитина намагається пристосуватися до розуміння соціальних та моральних протиріч, мислячи поняттями та намагаючись вкласти в них своє оригінальне, неповторне відношення між думкою і словом.

Підлітки – природні митці. Їх творчість не має такої певної цілеспрямованості, як творчість дорослої людини. В ній дитина відверта не тільки перед собою, а й перед всіма ускладненнями дорослого світу. Отже, літературний образ, створений дитиною, за своїм змістом відрізняється від того, який створюють досконалі письменники. Внутрішній зміст такого образу в дорослого характеризується певним життєвим досвідом та вмінням давати об'єктивну оцінку. Дитячий літературний образ – суб'єктивний, він характеризується асоціативністю та емоційним забарвленням.

Тому, створення дитиною образу в слові – це і є динамічний рухомий шлях від думки до слова, якому властива самотутня,

індивідуальна оцінка сприйняття навколишнього світу, яка є першоступеневою у загальному життєвому досвіді. Безперечним є той факт, що словесна творчість потребує певного життєвого досвіду, вміння аналізувати стосунки людей у різних сферах для того, щоб відтворювати в слові дещо нове, яке б по-своєму втілювало та комбінувало реальні факти життя. Дитина молодшого шкільного віку ще не може цього зробити, ось чому її творчість дещо умовна. Тому існує така точка зору, що до літературної творчості дитина повинна дорости. Тільки на певному ступені набутого досвіду, тільки на певному ступені оволодіння мовленням, на найвищому рівні розвитку особистого внутрішнього світу літературна творчість стає доступною для дитини. Цей факт міститься у відставанні розвитку письмового мовлення дітей від усного. Письмове вираження думок та чуттів учнем значно відстає від його здібності виражати їх за допомогою слів. Здається, що в ту мить, коли дитина бере в руки перо, її мислення загальмоване. «Я зовсім не знаю, про що мені писати», – скаржиться, як правило, дитина. Неспівпадання у розвитку усного та письмового мовлення полягає, головним чином, у відмінності труднощів того чи іншого засобу вираження для дитини; письмове мовлення викликає труднощі внаслідок того, що воно має свої закони, які частково відрізняються від законів усного мовлення, тому саме письмове мовлення виявляється іноді недоступним для дитини. Усне мовлення більш зрозуміле для школярів, воно є суттю природної реакції, відгуком дитини на те, що діється навколо неї та вражає її, а писемне мовлення більш умовне та абстрактне. Іноді у школярів відсутня внутрішня потреба у писанні. Особливо це відчувається у тих випадках, коли учень пише на задані в школі теми. Як стверджує Л.М. Толстой, головне завдання вчителя при навчанні мови полягає у формулюванні тем творів, і не просто у формулюванні, скільки у зазначенні розмірів твору, у показі первісних прийомів роботи з літературним текстом. Тому розвиток дитячої літературної творчості стає відразу легшим та успішним тоді, коли школярів спонукають писати на тему внутрішньо зрозумілу, хвилюючу, а, головне, ту, що сприяє вираженню у слові внутрішнього світу учня. «Потрібно привчати дитину писати тільки про те, що їй добре відомо, те, про що вона багато і глибоко розмірковує, – вважав П.П.Блонський. – Щоб виховати у дитині письменника, необхідно розвивати в ній сильний інтерес до навколишньої дійсності. Найкраще за все дитина напише про те, що її дуже цікавить, особливо якщо вона в цьому повніс-

тю розібралася...». Саме тому П.П.Блонський радить добирати найбільш відповідні для школярів види літературних творів, а саме: замітки, листи, невеличкі оповідання.

Так, для формування підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності вчитель повинен звертати увагу, перш за все, на розвиток внутрішнього діалогічного мовлення школярів, їх діалогічного спілкування в пізнавальній діяльності та розвиток діалогіки мислення учнів тощо. Також особливу увагу необхідно приділяти вчителю на процес розв'язування підлітками пізнавальних задач к спільній діяльності.

**Висновки.** Необхідною передумовою розвитку суб'єктності учнів є сформованість у них навчальної діяльності. Тому навчання повинно бути організовано таким чином, щоб школярі не тільки одержували знання, а й оволоділи функціями управління своєю діяльністю, тобто змогли здійснити перехід від навчальної діяльності під керуванням вчителя до самонавчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрями гуманізації освіти / Г.О. Балл, А.Г. Волинець, С.О. Копилов // Психологія в школі. – К., 1997. – С. 76-82.
2. Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 24-26 січня 1995 р.) /Ред.кол.: В.М.Титов (відп. редактор) та ін. – К., 1995. – 237 с.
3. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, А.Г.Волинець та ін.; за ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К.:ІЗМН, 1997.– 136с.
4. Котик І.О. Розвиток суб'єктності учнів при розв'язанні конфліктів у процесі діалогічного навчання / І.О. Котик // Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 3(10). – С. 143-150.
5. Максименко С.Д. Навчання і розвиток: психологічні аспекти / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 1997. – Жовтень. – С.5-7.
6. Михальчук Н.О. Організація навчальних дискусій на уроках в сучасній школі / Н.О. Михальчук // Проблеми загальної та педагогічної психології – Т.2. – Ч.1. – К., 2000. – С.125-127.
7. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монография / В. А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.

8. Школа диалога культур. Основы программы / Под общей ред. В.С.Библера. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1992. – 96 с.

The psychological, educational and cultural foundations of a teenager's development as a subject of cognitive activity are analyzed in the article. The essence of the basic psychological features of a dialogue interaction in the educational process as a necessary component of teenagers' subjectivity in cognitive activity is envisaged. The teachers are recommended to pay attention to the development of pupils' dialogue speech, their dialogue interaction in cognitive activity and the development of pupils' dialogue mentality in a period of teenagers' forming as subjects of cognitive activity. The necessary precondition of the pupils' subjectivity is determined to be the formation of their educational activity, managing of their activity and abilities to transfer from educational activity under teacher's guidance to self-education.

**Keywords:** personality's subjectivity, cognitive activity, dialogue interaction.

*Отримано: 4.02.2013 р.*

УДК 615.8

*О.М.Тохтамиш*

## **МЕТОД ФЕЛЬДЕНКРАЙЗА В ПСИХОТЕРАПІЇ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

У статті проведено аналіз і виокремлено основні теоретико-методологічні та прикладні аспекти тілесно-орієнтованого методу М. Фельденкрайза, досліджено його характеристики й можливості застосування в профілактиці, реабілітації й особистісному розвитку людини. Встановлено, що застосування методу М. Фельденкрайза привносить адаптивний, профілактичний, терапевтичний, реабілітаційний та удосконалюючий ефект як у професійну діяльність, так і у приватну сферу буття людини та може розглядатися як один з провідних методів покращення якості її життя.

**Ключові слова:** навчання, саморозвиток, усвідомлювання рухів, недирективність, пропріоцепція, зворотність.

В статье проведен анализ и выделены основные теоретико-методологические и прикладные аспекты телесно-ориентированного метода М. Фельденкрайза, исследованы его характеристики и возможности применения в профилактике, реабилитации и личностном развитии челове-



ка. Установлено, что применение метода М. Фельденкрайза привносит адаптивный, профилактический, терапевтический, реабилитационный и усовершенствующий эффект как в профессиональной деятельности, так и в частную сферу бытия человека и может рассматриваться как один из ведущих методов улучшения качества его жизни.

**Ключевые слова:** обучение, саморазвитие, осознание движений, недирективность, проприоцепция, обратимость.

**Постановка проблеми.** Метод Фельденкрайза, відомий під назвою «Усвідомлювання через рух» (цей метод містить в собі також компонент індивідуальної роботи з людиною під назвою «Функціональна інтеграція»), належить до сучасних методів розвитку людини та її навчального потенціалу. Сам автор та його послідовники неодноразово підкреслювали, що він не є психотерапевтичним методом [7; 9]. З іншого боку, багатьма авторами відзначається його висока ефективність в фізичній та психологічній реабілітації, психологічному супроводі, перебудові обмежуючих та розвитку більш адаптивних рухових патернів тіла та, взагалі, в розвитку та гармонізації людини як особистості [5; 9; 10; 11; 14; 15]. Застосування методу вивільняє та дозволяє використовувати ресурси, які були недоступні, в тому числі і в психотерапевтичному процесі. Вищеозначене дозволяє говорити про певні психотерапевтичні аспекти цього методу.

Метою статті є аналіз та узагальнення теоретико-методологічних принципів, на яких базується метод Фельденкрайза та розгляд практичних аспектів ефективного застосування методу, реалізації потенціалу розвитку людини через усвідомлення нею рухів власного тіла.

Внесок М. Фельденкрайза в науку та практику завдяки створеному ним методу високо оцінили вчені різних галузей, зокрема: психофізіолог та дослідник мозку Карл Прибрам, антрополог Маргарет Мід, кібернетик Гайнц фон Ферстер, засновник нейролінгвістичного програмування Ричард Бендлер. В середині ХХ століття він спілкувався та співпрацював з відомими вченими Дж.Берналом, Ф. Жоліо-Кюрі.

**Результати теоретичного дослідження.** Метод М. Фельденкрайза є цілісною системою, тому лише умовно можна виокремити певні його сторони, серед яких: філософська методологія, теорія навчання та розвитку; психофізіологія дій та рухів тіла; роль усвідомлювання, уваги та інтуїції в організації рухів тіла та навчання; реабілітологія. На особистість М. Фельденкрайза та концепцію його методу мав вплив широкий спектр ідей і теорій. У різні роки М. Фельденкрайз вивчав теорію вищої нервової діяльності І. П. Пав-

лова, психоаналіз З. Фрейда, самонавчювання Е. Кюе та автогенне тренування Й. Шульца. Суттєвим практичним підґрунтям розвитку власного методу М. Фельденкрайзом були ґрунтовні заняття та викладання східних практик джіу-джитсу та дзюдо. Деякі автори відзначають, що спрямованість методу Фельденкрайза є співзвучною методам самовдосконалення традиційних східних, зокрема, дзенських духовних практик, практикам самоспоглядання, самопостереження Г. Гурджієва або практиці уважності Р. Уолша [2]. Порівняльний аналіз методу Фельденкрайза та психотерапевтичних традицій практики М. Еріксона свідчить про спільність у їхніх підходах до навчання. Кожний з цих авторів розглядав навчання не лише як інтелектуальний, але й сенсомоторний процес, який повністю захоплює людину; спрямовував увагу на активізацію ресурсів психіки, нервової системи, які не усвідомлюються людиною. Обидва автори використовували недирективну підтримку та парадоксальні техніки, щоб допомогти іншим прийти до вирішення через усвідомлювання та навчання [13].

З точки зору методології навчання, провідними в методі Фельденкрайза є повага до вибору людини та стимулювання усвідомлювання можливостей вибору як в процесі формування чи реорганізації рухів тіла, так і в навчанні взагалі [3; 43]. Повага до індивідуальності та недирективність спрямовані на активізацію власного дослідницького потенціалу особистості, зокрема, у галузі рухових патернів, які вже склалися та стали автоматизмами. Важливим підходом щодо самопізнання та розвитку людини у М. Фельденкрайза є те, що вона здатна до безперервного навчання в будь-якому віці. При цьому успішне навчання відбувається за рахунок активної, чуттєвої взаємодії з навколишнім середовищем.

М. Фельденкрайз простежував вплив травматичного досвіду дитинства на розвиток людини, в тому числі – на власному досвіді. Він визнавав, наприклад, що втрата безпеки пошкоджує важіль, за допомогою якого ми адаптуємося до оточення. Це є більш травматичним, ніж фізичне покарання, робить залежні відносини з іншими загрозливими для людини та блокує здатність до навчання. Так само, як і В. Райх, він підкреслював, що наші внутрішні конфлікти «закарбовуються» в наших тілах. Визнаючи величезну роль психоаналізу З. Фрейда у розумінні розвитку психіки людини, на відміну від фрейдистів, М. Фельденкрайз не вважав, що, для того щоб «витягнути коріння» емоційних конфліктів, необхідно повторно пережити емоційні травми дитячого віку [8].

Оскільки поняття усвідомлювання у М. Фельденкрайза є одним з ключових та винесено у назву методу, розглянемо розу-

міння ним цього поняття більш докладно. Автор методу вважає усвідомлювання третім станом буття людини після сну та бадьорого стану. При цьому бадьорий стан є ближчий до сну, ніж до стану усвідомлювання [6]. В інтерв'ю М. Фельденкрайза з А. Катціром відзначається взаємозв'язок усвідомлювання з процесом об'єктивізації та набуттям людиною свободи: усвідомлювання образу – це початок об'єктивності, а здатність до усвідомлювання є об'єктивне всередині суб'єктивного, інструмент, який робить суб'єктивне об'єктивним. З цієї точки зору інструмент усвідомлювання – це інструмент свободи для людини. Доти, доки людина є прив'язаною до суб'єктивного, вона повністю захоплена відчуттям та його образом у свідомості. Якщо цей образ не є обробленим усвідомлюванням, людина є поневоленою та обмеженою. Усвідомлювання в такому випадку звільнює людину у тому сенсі, що воно перетворює її концепції в щось об'єктивне. Отже, розвиток усвідомлювання є збільшенням об'єктивності людини з метою її звільнення від обмежень, які накладає на неї суб'єктивність. В цьому ж інтерв'ю відзначається спорідненість цієї ідеї з твердженням Г. Гурджієва про те, що розвиток усвідомлювання, здатність концентруватися та аналізувати дозволяє людині стати вище власних відчуттів обмеженої суб'єктивності та поєднує її в більш гармонійне ціле, звільняє людину від індивідуальних амбіцій та від центрування власної уваги виключно на собі. Це дозволяє усвідомлюванню стати вище «Я» та подивитися на це «Я» збоку [1].

Одне з визначень, яке давав М. Фельденкрайз усвідомлюванню, – це частина механізму мислення, яка «слухає» себе під час дії. При цьому він пов'язував процес усвідомлювання з просторовою орієнтацією, порівнюючи втрату усвідомлювання з втратою орієнтації, в першу чергу – просторової. При цьому поняття простору в концепції Фельденкрайза є психологічним і може бути змінено шляхом взаємодії з ним. Розвиток усвідомлювання разом з розвитком орієнтації можуть тривати у людини у дорослому віці, хоча люди часто в цьому зупиняються, досягаючи повноліття. Важливою характеристикою усвідомлювання є те, що в умовах, обмежених фізичною конституцією, воно не має меж для власного розвитку. Суттєвою характеристикою усвідомлювання є також поєднання того, що сприймається, вражень, які отримуються, тощо. Ми використовуємо своє усвідомлювання менше, ніж на один відсоток. Навчання новим рухам через формування умовних рефлексів у людини отримує новий вимір завдяки новій якості – зворотному зв'язку, в якому бере участь усвідомлюван-

ня. «Доки немає усвідомлювання, процес формування рефлексів є повністю автоматичним. Тільки через зворотній зв'язок дія може стати новою звичкою в житті, або, навпаки, бути відкинутою. Але це можливо лише через світло усвідомлювання. Через те, що усвідомлювання є частиною корекції, воно само стає дією, воно слухає дію». Ще однією унікальною характеристикою усвідомлювання, на думку М. Фельденкрайза, є здатність створювати схеми (моделі, патерни). Можливо, глибинна суть поняття творення полягає в здатності до створення нових патернів. М. Фельденкрайз порівнював роботу усвідомлювання з дитячим безпосереднім спостереженням без шаблонів та упереджених схем, без попередніх роздумів та оцінювання. Він вважав такий дитячий погляд здатністю до усвідомлювання, якої ми можемо досягти і що ми можемо навчитися такий здатності та розвинути її до такого ступеню, коли вона не буде рідкісним моментом у житті людей, але стане чимось систематичним, станом, якому ми можемо навчатися та який зможемо використовувати більшу частину часу [1].

Розглянуті вище визначення, якості та характеристики усвідомлювання представлені схематично на рис. 1:



**Рис. 1. Сутнісні характеристики та якості усвідомлювання за М. Фельденкрайзом**

Щодо загальних методологічних принципів, підхід М. Фельденкрайза відзначається принципами цілісності, єдності психіки та тіла, інтеграції функцій. «Єдність розуму і тіла – це об'єктивна реальність, ці сутності не є просто пов'язаними одна з одною, вони є нероздільним цілим...Є тільки одна сутність. Існує функціонування нервової системи всередині, і це функціонування має два аспекти. Якщо ви слухаєте кого-небудь, ви бачите моторний аспект і також сприймаєте психічний аспект (зміст слів). Це не два стани, а два аспекти одного і того ж стану. Мозок не

може думати без моторних функцій. Стан кори головного мозку безпосередньо і чітко видно на периферії через взаємні відношення, поставу і конфігурацію м'язів, всі вони пов'язані між собою. Будь-яка зміна нервової системи чітко транслюється через зміну взаємного відношення, постави та стану м'язів. Більшість людей не може чітко мислити без мобілізації моторних функцій мозку у мірі, достатній для того, щоб усвідомити патерни слів, які репрезентують відповідні думки» [6]. Ця єдність з моторними функціями розповсюджується на інші психічні процеси, окрім мислення – сприймання, почуття та ін. «Ми не можемо усвідомити почуття, доки воно не буде вираженим у вигляді моторної мобілізації, і, тому, *немає почуттів, якщо немає стану тіла*» [7]. З іншого боку, існує яскравий приклад напруженої наукової діяльності видатного фізика-теоретика, автора багатьох книг Стівена Хокінга, який з молодих років залишається паралізованим через важку хворобу – латеральний амфіотичний склероз. Хоча це ураження нервової системи викликало пошкодження мотонейронів та майже повну м'язову нерухомість, воно не завадило вченому вести активну творчу розумову діяльність та увійти у десятку найбільш впливових особистостей останнього двадцятип'ятиліття, які змінили світ та наші уявлення про нього [12]. Оскільки м'язова нерухомість Стівена Хокінга є набутою, ми не вважаємо, що приклад його діяльності спростовує вищезначену концепцію М. Фельденкрайза, він свідчить лише про недооцінку в деяких судженнях пластичності мозку людини та компенсаторних здібностей її психіки. Тут не зайвим буде згадати, що й сам М. Фельденкрайз створив свій метод, «компенсуючи» довготривалі наслідки отриманої у молодому віці травми коліна.

М. Фельденкрайз створював свій метод, досліджуючи рухи свого тіла, через деякий час він почав успішно проводити групові заняття та індивідуальну роботу з іншими. В сучасній практиці метод може використовуватися як в самостійній роботі, так і в груповій, або ж в діаді з учителем. Окрім усвідомлювання уваги, спрямованої на пропріоцептивні відчуття, розглянемо інші аспекти практики методу.

В практиці усвідомлювання рухів власного тіла за методом Фельденкрайза використовується наслідок дії основного психофізичного закону, відомого як закон Вебера-Фехнера: для того, щоб більш точно розрізнити сигнали від м'язів під час рухів власного тіла, треба знизити їх напругу, а одним із засобів зниження цієї напруги є зменшення амплітуди цих рухів. Саме тому найбільш прийнятне положення тіла в практиці методу, особливо для по-

чатківців, є горизонтальне, коли м'язи людини менше протидіють силі тяжіння, що дозволяє їм більше розслабитись. Яскравію практичною ілюстрацією дії психофізичного закону Вебера-Фехнера може бути досвід сприймання людиною свого тіла під час перебування в ізоляційній флоатінг-камері (один з видів камери сенсорної депривації), в якій можна спостерігати зовсім мінімальні зміни функціонування м'язів та інших систем організму, зокрема серцебиття викликає коливання тіла, зміну його положення відносно перенасиченою сіллю рідини, в яку занурено тіло людини.

Іншим принциповим аспектом застосування методу є установка на недопустимість збільшення болю чи дискомфорту під час практики. Тут береться до уваги інша закономірність м'язево-нервового системного комплексу: збільшення напруги м'язів тіла є автоматизованою, рефлекторною реакцією на біль чи інші дискомфортні пропріоцептивні відчуття. Окрім цього, досвід болю, як фізичного, так і емоційного, за М. Фельденкрайзом, є одним з ключових чинників втрати людиною правильного образу себе [7]. При цьому автор методу відзначав центральну роль пропріорецепції в самосприйнятті людини та розширенні образу себе.

Ще одним принципом, провідною установкою та показником якості рухів у методі Фельденкрайза є їх зворотність. Зворотність напряму рухів пов'язана з їх вправністю. За М. Фельденкрайзом, зворотність є рисою усвідомленого руху. «Рух буде правильним, якщо його можна зупинити та змінити напрямом в будь-який момент, або ж зробити зовсім інший рух. Ця якість називається зворотністю. Її можна знайти у всіх цілеспрямованих та усвідомлених рухах. Водночас існують рухи, які не є зворотними, оскільки не є усвідомленими. До них належать рухи, скоєні рефлекторно, тремтіння, спазми» [4].

Метод М. Фельденкрайза не має протипоказань навіть при виражених тілесних обмеженнях внаслідок травм чи вад розвитку. В подібних ситуаціях може більш широко використовуватися ще одна закономірність, відкрита в процесі використання методу – ефект дії уявлення про тілесний рух. Розвиваючим буде не лише усвідомлювання мінімальних рухів тіла людиною, а, також, уявлення про ці рухи. Про це свідчать дослідження, які відзначають суттєве покращення спортивних результатів через «ментальний тренінг», коли замість звичайного тренування спортсмен лише докладно уявляв в деталях послідовність рухів, які він робив при виконанні спортивної вправи [9].

Отже, до сутнісних характеристик методу Фельденкрайза можна віднести його багатоаспектність та мультифункціональність,

ставлення до людини в її цілісності, повага до свободи особистості та її виборів, створення розвиваючого навчального середовища через недирективний супровід, розкриття розвивально-навчального потенціалу людини в будь-якому віці, реактуалізація безпосередності дитячого віку у сприйманні пропріоцептивних сигналів як суттєвого аспекту усвідомлювання, усвідомлювання людиною тілесних рухів через увагу до невеликих змін положення тіла, зворотність рухів тіла. Хоча метод М. Фельденкрайза є методом навчання та саморозвитку людини, його застосування приносить адаптивний, профілактичний, терапевтичний, реабілітаційний та удосконалюючий діяльність ефект як у професійну, так і у приватну сферу буття людини, та може розглядатися як один з провідних методів покращення якості її життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Осознание и сознание. Беседа Моше Фельденкрайза с Аароном Катциром: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vlad8.com/feldenkrais/read/interview-feldenkrais>
2. Сандомирский М. Метод Фельденкрайза и психологическая типология Юнга: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://marks.on.ufanet.ru/SOC/FELD1.HTM>
3. Фельденкрайз М. Искусство движения. Уроки мастера / М. Фельденкрайз. – М.: Эксмо, 2003. – 352 с.
4. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков / М. Фельденкрайз. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 224 с.
5. Bearman D. The Feldenkrais Method in the treatment of chronic pain: A study of efficacy and cost effectiveness / D. Bearman, S. Shafarman – American Journal of Pain Management. – 1999 – Vol. 1. – №1 – P. 22-27
6. Feldenkrais M. Awareness Through Movement: Health exercises for personal growth / M. Feldenkrais. – New York: Harper & Row, 1972. – 173 p.
7. Feldenkrais M. Embodied wisdom: The collected papers of Mosh Feldenkrais / M. Feldenkrais // ed. E. Beringer. – Berkeley, Calif.: North Atlantic Books, 2010. – 230 p.
8. Feldenkrais M. The potent self: A study of spontaneity and compulsion / M. Feldenkrais. – Berkeley, Calif.: Frog Books, 2002. – 288 p.
9. Feldenkrais und Wissenschaft [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.feldenkrais.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64&Itemid=147](http://www.feldenkrais.de/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=147)



10. Lundblad I. Randomized controlled trial of physiotherapy and Feldenkrais intervention in female workers with neck-shoulder complaints / I. Lundblad. – Journal of Caring Sciences. – 2001. – Vol.15. – P.181-189
11. Malmagren-Olsson E. A comparative outcome study of Body Awareness Therapy, Feldenkrais, and conventional physiotherapy for patients with nonspecific musculoskeletal disorders: changes in psychological symptoms, pain and self-image / E. Malmagren-Olsson. – Physiotherapy Theory and Practice. – 2001. – Vol. 17(2). – P. 77-95
12. Most influential people. – USA today. – 2007. – October, 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.usatoday.com/news/top25-influential.htm>
13. Reese M. Moshé Feldenkrais's Work with Movement – A Parallel Approach to Milton Erickson's Hypnotherapy [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://feldenkraissoutherncalifornia.com/html/feldenkrais\\_-\\_erickson.html](http://feldenkraissoutherncalifornia.com/html/feldenkrais_-_erickson.html)
14. Smith A., Kolt G., McConville J. The effect of the Feldenkrais Method on pain and anxiety in people experiencing chronic low back pain / A. Smith, G. Kolt, J. McConville – New Zealand Journal of Physiotherapy. – 2001. – Vol. 29(1) – P. 6-14.
15. Ullman G. Effects of Feldenkrais exercises on balance, mobility, balance confidence and gait performance in community-dwelling adults age 65 and older / G. Ullman, H. G. Williams, J. Hussey, J. L. Durstine, B. A. McClenaghan – The Journal Of Alternative and Complementary Medicine. – Vol. 16. – №1. – 2010. – P. 97-105.

The main theoretical, methodological and applied aspects of M. Feldenkrais method are analysed and distinguished in the article. The characteristic features of the method possible applications in prevention, rehabilitation and personal growth are investigated. The essential characteristics of the Feldenkrais method are: many-sidedness and multi-functionality, the attitude to a man in its integrity, respect to the personality freedom and its choices, the creation of developing educational environment through indirect support, the uncovering of developing educational potential of a person at any age, the person's realization of body movements according to the small changes in the position of the body, the reversibility of the body movements. The application of the Feldenkrais method is established to introduce an adaptive, preventive, therapeutic, rehabilitation and perfecting effect as to the professional activity, so to the private sphere of human existence and can be considered as one of the leading methods of personality's life quality improvement.

**Keywords:** studying, self-development, awareness of movements, indirectness, proprioception, reversibility.

*Отримано: 28.01.2013 р.*

## **Сучасні підходи до оцінювання ефективності тренінгу**

У статті розглядається проблема різних підходів щодо визначення показників (критеріїв) ефективності проведеного тренінгу у професійній підготовці в сучасній освіті. На основі аналізу наявних підходів і власного досвіду виокремлено комплексний підхід до визначення ефективності тренінгу. Ефективність його визначається трьома основними чинниками: емоційним – кількість переживань (позитивних і негативних), когнітивним – залишкові знання, навички і уміння, конотативним – поведінка в посттренінговий період.

**Ключові слова:** тренінг, ефективність, чинники, показники (критерії), оцінка.

В статье рассматривается проблема различных подходов относительно определения показателей (критериев) эффективности проведенного тренинга. На основании имеющихся подходов и собственного опыта выделено комплексный подход к определению эффективности тренинга. Эффективность его определяется тремя основными факторами: эмоциональным – количество переживаний (позитивных и негативных), когнитивным – остаточные знания, навыки и умения, конотативным – поведение в посттренинговый период.

**Ключевые слова:** тренинг, эффективность, факторы, показатели (критерии), оценка.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Життєдіяльність цивілізаційного суспільства знаходиться під впливом турбулентних процесів, де людина виступає не тільки творцем, але й споживачем (іноді бранцем) цих незворотніх процесів, які охопили такі сфери: економіку, екологію, технології, медицину, освіту та ін.. У таких складних і перманентних кризових умовах, інтенсивність яких з кожним роком тільки зростає, на перше місце ставиться людський (психологічний) чинник, здатний адаптуватися і розвиватися відповідно до запитів, продиктованих суспільством.

Суспільна практика пред'являє до психології запит на підвищення ефективності і результативності роботи «людського чинника». Кращий метод розкриття потенціалу людини, розширення її можливостей і підвищення її ефективності – це навчання. Найпоширенішим методом розвитку, самовдосконалення

особистості, підготовки фахівців та підвищення їх кваліфікації сьогодні є психологічний тренінг.

Варто зазначити, що в ХХІ столітті тренінги, нарешті, перестають сприйматися як миттєва данина моді і набувають усе більшого поширення як необхідний чинник розвитку особистісних і професійно значущих якостей, навичок працівника. Вони виступають своєрідною інвестицією в людський чинник будь-якої спільноти, розвиток організації. Тренінг, як сучасний метод, дає потужний поштовх в особистісному і професійному розвитку.

Так, багаторічні незалежні дослідження, що проводилися Стенфордським і Гарвардським університетами США, свідчать, що 87% випускників тренінгів схильні оцінювати роль тренінгу, як значну або таку, що набагато перевищує його вартість; 94% випускників схильні рекомендувати тренінг всім своїм друзям, рідним і колегам; 73% випускників відзначають помітно збільшену здібність до ефективних дій в критичних ситуаціях; 78% повідомляють про значно збільшену самооцінку; 53% випускників тренінгу схильні вважати його однією з найзначніших подій у житті, разом з рішенням одружуватися або вийти заміж і народженням дитини [12].

Зараз у світі все більше значення надається навчанню дорослих людей як засобу підвищення ефективності функціонування організації. На заході мільйони людей без відриву від виробництва більшою чи меншою мірою неодмінно беруть участь в реалізації якої-небудь програми навчання. «Щорічно працедавці витрачають близько 55 мільярдів доларів на формальний тренінг і близько 180 мільярдів доларів – на неформальне навчання без відриву від виробництва» [10, с. 203].

Як зазначає Т.В. Зайцева [3], багато «користувачів» психологічними послугами уже давно усвідомили той факт, що успішна людина відрізняється, перш за все, гармонійною особистістю і високою внутрішньою культурою. Психологічний тренінг краще за будь-який інший інструмент спрямованого психологічного впливу допомагає досягти бажаних результатів.

У зв'язку з цим у людей, що замовляють, проходять і збираються проходити особистісні або професійні тренінги, закономерно виникає потреба оцінити їх ефективність.

Мета будь-якого тренінгу – бути корисним, одержати позитивний результат, бути ефективним для учасників. Проте, оцінка ефективності і її підвищення – одне з найскладніших завдань в цій галузі. Над ним керівники тренінгів постійно працюють. І не можна сказати, що усі тренери добре уміють оцінювати ре-

зультати, і, тим більше, цими результатами задоволені. Тому проблема оцінки ефективності будь-якого тренінгу є актуальною.

*Аналіз стану розробки проблеми в літературі.* Питання про ефективність стоїть на порядку денному будь-якого тренінгу. Це перше питання, яке ставить замовник, над ним задумуються учасники, на його розв'язання великі зусилля прикладають тренери і організатори.

Питанням оцінки результативності чи ефективності тренінгу в науково-методичній літературі приділяється не тільки недостатньо уваги, але й часто не проводиться їх диференціація. Що ми маємо на увазі? Не можна з однаковими критеріями підходити до оцінки ефективності тренінгів особистісного зростання і до бізнес-тренінгів. Перші частіше вибирає для себе окремо взята особистість чи група людей, тоді як бізнесові тренінги замовляє керівник організації. Якщо перші в цілому спрямовані на вирішення особистих проблем, то другі, в основному, зорієнтовані на покращення фінансового становища (прибутку) організації за рахунок людського чинника. Вважаємо, що при підході до оцінки ефективності тренінгу потрібно, в першу чергу, брати до уваги те, яка його головна мета – гармонізація розвитку особистості чи навчання задля підвищення продуктивності праці тощо.

Не дивлячись на те, що наша основна сфера професійної діяльності – особистісні тренінги, подамо думки різних тренерів щодо критеріїв ефективності тренінгів. Оскільки між особистісними і бізнес-тренінгами, незалежно від їх мети, є багато спільного, це може взаємно збагатити керівників тренінгів. Вся робота керівника і учасників тренінгу спрямована на одержання позитивного результату, який у кожного буде свій.

Зазначимо, що питанню ефективності тренінгу приділяли увагу вчені: В.Е.Пахальян, Т.В.Зайцева, М.А.Чуркіна, Н.В.Жадько, О.Г.Лідерс, К.Торн і Д.Маккей, Д. Ю.Устінов, О.В.Євтіхов, О.О.Горбатова та ін

Так, М.А.Чуркіна і Н.В.Жадько [9] вважають, що питання про ефективність стоїть на порядку денному будь-якого тренінгу.

Поділяємо думку О.В.Євтіхова [2, с.33-34] про те, що тренінгова група є і засобом і середовищем для спеціальних змін учасників тренінгу. Посилаючись на фахівців [М.І.Козлова, Ф.Рейс, Б.Сміт, А. Елліс], він виділив наступні чинники, які забезпечують зміни учасників в групі:

1. «Членство у групі. Само членство у групі може ефективно вплинути і викликати зміни. Усвідомлення приналежності до групи дозволяє людині відчути, що її проблеми не унікальні і що вона не одна зі своїми проблемами.

2. Емоційна підтримка групи. Емоційна підтримка в групі, атмосфера взаємної зацікавленості, довір'я створює передумови для послаблення захисних механізмів... Емоційна підтримка здійснює стабілізуючий позитивний вплив на самооцінку, підвищує самоповагу, сприяє позитивній переоцінці ставлення до себе.

3. Допомога іншим учасникам групи. Допомога решті учасників, відчуття приналежності підвищує почуття власної необхідності, корисності. Цей фактор допомагає подолати хворобливу фіксацію на своїх проблемах, зміцнює почуття впевненості у собі, в своїх можливостях справлятися зі своїми труднощами.

4. Можливість емоційного реагування. Можливість вільно виражати емоції дозволяє зняти накопичене емоційне напруження, що у поєднанні з емоційною підтримкою групи сприяє розкриттю особистісних проблем учасників, зв'язаних з відповідними переживаннями і наступною їх переробкою.

5. Зворотний зв'язок. Один з важливих чинників, який утворює і корегує «Я» людини, є інформація про неї, яка отримується від групи. Зворотний зв'язок може бути вербальним або невербальним, загальним або специфічним, оціночним або просто описуючим, емоційно забарвленим або нейтральним, але саме він є для учасника «його баченням себе збоку»...

Спостереження і осмислення. Навіть пасивне спостереження, а тим більше активна участь у роботі групи, дозволяє учаснику вийти на осмислення власного досвіду і поведінки в групі, мотивів, які лежать в реалізації цієї поведінки, власних форм емоційного реагування в різних ситуаціях, своєї ролі в створенні конфліктних ситуацій тощо».

У контексті дослідження заявленої проблеми звернемося до вказаного вище пункту 5 (зворотний зв'язок), що є одним з основних механізмів, з допомогою якого забезпечується результативність психологічного тренінгу.

З огляду на зазначене ставимо за *мету*: показати, що ефективний тренінг є важливим інструментом особистісного і професійного зростання особистості, колективу, при умові, якщо він буде відповідати певним критеріям.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** В.Е. Пахальян [6, с. 88-89] вважає, що «для аналізу оцінки тренінгу потрібно

розмежовувати два поняття: «ефект» і «ефективність тренінгу». В першому випадку, як правило, мають на увазі можливі зміни в учасників і їх взаємодія, яка виникає під впливом тренінгу. Фахівці вважають, що залежно від структури і цілей тренінгу можна виділити різні ефекти, отже, можна говорити про наявність типового ефекту для кожного виду тренінгу і універсального ефекту для всіх тренінгів. За критерієм часу існування змін можна говорити про короткотерміновий і тривалий ефект тренінгу.

В першому випадку зміни, які виникають під впливом тренінгу, не постійні і зникають через деякий час. У другому, виникаючі зміни незворотні або зберігаються впродовж набагато тривалішого періоду, ніж тривалість самого тренінгу».

О.О.Горбатова [1, с. 115] зауважує, «що не зважаючи на те, що об'єктивно існує велика кількість проблем і дискусійних моментів при оцінюванні підсумків групової роботи, найчастіше для оцінки результатів роботи групи використовують 4 методи: самозвіти учасників; тестування їх станів і особистісних особливостей; спостереження за поведінкою членів групи; оцінка третіх осіб».

В.Е.Пахальян пише: «На думку фахівців, про ефективність тренінгу можна визначати в чотирьох системах відліку в залежності від того, досягнення яких цілей ми добиваємося – загальнолюдських, загальнокультурних, групових або індивідуальних». В кінцевому підсумку ефективність тренінгу може бути подана всього в двох складових:

- «в тих змінах, які відбуваються з учасниками, що торкаються всіх трьох аспектів особистості – когнітивного, емоційного і поведінкового;
- в задоволенні членів групи тренінгу участю в ньому, який торкається в основному емоційного аспекту, що створює сприятливий ґрунт для формування більш глибоких змін» [6, с. 119].

О.Г. Лідерс, розкриваючи сутність питання про критерії успішності, показує специфіку використання таких критеріїв в різних видах групової роботи. Він порівнює в цьому аспекті групову психотерапію, групове психологічне навчання і особистісний тренінг. У першому випадку таким критерієм виступає наявність або відсутність симптому, в другому – наявність або відсутність нової власної або узагальненої навички. В третьому випадку такий критерій важко встановити. На думку О.Г. Лідерса, це зв'язано з наступним: даний критерій завжди суб'єктивний; він

не може бути однозначним; він має відтермінований характер; він не має прямого зв'язку з використаною методикою і особистістю тренера [5, с.48-51].

Упродовж багатьох років у міжнародній практиці корпоративного тренінгу використовується модель Дональда Кіркпатріка [11], запропонована автором ще в 1959 році, яка описує чотири кроки (рівні) оцінки результатів тренінгу.

1. Рівень реакції – як учасники реагують на тренінг? На цьому рівні виявляються враження, судження і оцінки самих учасників – чи досяг, на їх думку, тренінг своїх цілей?

2. Рівень навчання – що саме люди засвоїли в результаті тренінгу? Тут вимірюються зміни в знаннях, уміннях і установках випускників тренінгу.

3. Рівень поведінки – чи змінилася поведінка учасників у зв'язку з новим досвідом і знаннями, отриманими на тренінгу, – тобто, чи стали вони працювати інакше? Цей рівень – важливіший за попередні, оскільки, якщо перенесення навчання не сталося, то тренінг був неефективний для організації.

4. Рівень результату – чи зросла ефективність роботи усієї організації внаслідок проходження співробітниками тренінгу? Саме на цьому рівні оцінюється, чи досягнутий кінцевий результат: чи підвищилася продуктивність, чи освоєні нові продукти, технології, устаткування тощо.

Зазначимо, що ця модель, по – перше, не враховує ще одного рівня, зокрема, повернення інвестицій, тобто не визначає, чи окупився тренінг; по – друге, сам автор рекомендував оцінювати більшість програм тільки на рівнях 1 і 2, оскільки оцінювання на більш високих рівнях робити досить складно і дорого.

Наприкінці 80-х – початку 90-х років спеціаліст по людських ресурсах Дж.Філіпс запропонував ввести 5-й крок оцінки: повернення на вкладений капітал. Формула оцінки проста [9]:

$$ROI = (\text{Дохід} - \text{Затрати}) : \text{Затрати} \times 100\%.$$

Свій погляд щодо оцінки результатів тренінгу мають К.Торн і Д.Маккей [7], які основну увагу приділили тому, що потрібно оцінювати при навчанні і розвитку персоналу з бізнесу. Ними складено пам'ятку з оцінки програми навчання і розвитку.

Наші погляди щодо критеріїв ефективності тренінгу співпадають з досвідом Д.Ю.Устінова. Він пропонує всеохоплюючий підхід (подамо у скороченому вигляді) щодо вимірювання ефективності тренінгу. Д.Ю.Устінов пише: «Я оцінюю будь-який тренінг за двома «осями». По осі «У» – емоційний результат, по



осі «Х» – майстерність або результат навичок. Емоційний результат – це емоційний слід, яскравість тренінгу, його емоційна насиченість, кількість переживань (позитивних і негативних). Результат навичок – це сухий прагматичний залишок, конкретні уміння, знання, навички, які людина придбала. Звідси варіанти:

1-й тип тренінгу: відмінний емоційний результат (по осі «У»), але скромний результат навичок (по осі «Х»). До таких тренінгів я відношу усі психотерапевтичні тренінги, спрямовані на відновлення психологічного комфорту і позбавлення того, що заважає людині жити щасливо.

2-й тип тренінгу: скромний емоційний результат (по осі «У»), але відмінний результат навичок і майстерності (по осі «Х»). До цього типу відносяться навчальні тренінги, тренінги умінь, тренінги з майстерності спілкування, перемовин, ораторського мистецтва, НЛП, бізнес-тренінги, тренінги продаж та ін.

3-й тип тренінгу: добрий емоційний результат і добрий результат навичок. Таке виходить оптимальне співвідношення яскравість/змістовність (майже як ціна/якість).

4-й тип тренінгу. З низьким результатом емоцій і навичок...».

Крім того, Д.Ю. Устінов розглядає низку додаткових критеріїв, ключових точок для оцінки будь-якого тренінгу як «до», так і «після»:

1. Відгуки учасників тренінгу. Якщо тренінг (чи тренінговий центр) має позитивну репутацію, своїх прихильників і прибічників, які рекомендують його пройти, якщо можна сказати, що сформувався «бренд» тренінгу...

2. Зрілість тренінгу і досвід тренера. Зберіть інформацію про те, скільки часу існує тренінг і який досвід тренера. ...

3. Результати учасників, що пройшли тренінг. Як змінилися люди? Чому навчилися? Як міняється їх життя? Як змінилася поведінка? Оточення? Світовідчуття? Порівняйте «до і після» та робіть висновки.

4. Резонанс з особою тренера. Принаймні, кожен тренер на тренінгу подає себе, свою особистість, свій підхід до життя, свою майстерність, свій світогляд. Тому особистість тренера повинна вам подобатися...

5. Застосовність отриманих навичок. Тренінг потрібний для реального життя, а не для невідомо чого. Тому, якщо ви ще до початку або хоч би вже в процесі занять бачите конкретні реальні сфери застосування (внутрішній світ, стосунки, комунікації,

бізнес) того, що ви отримуєте – то це хороший тренінг. Якщо тренінг починає працювати у вашому житті ще до того, як він закінчився, – значить, це дуже хороший тренінг.

6. Стабільність результатів. Після хорошого тренінгу отримана майстерність не повинна випаровуватися, як туман після сходу сонця. Ви і через місяці і роки не повинні розгубити головне, чому вас навчили – майстерність, говорять в народі, не проп'еш....

7. Позитивні емоції. Усе в житті потрібно робити із задоволенням – і тренінг не виключення з життя, а його найбільш концентрована і насичена частина. Якщо вам подобається вчитися, якщо ви чекаєте цього дня, якщо вас радують люди, з якими ви там зустрічаєтеся, якщо ви на тренінгу ловите хвилини творчої насолоди, значить, ваш вибір правильний і тренінг неминуче принесе свої результати [13].

Крім критеріїв ефективності тренінгу, Д.Ю.Устінов звертає увагу на такий своєрідний закон як «Ефект стелі», який має місце тоді, коли чим більше тренінгів людина проходить і чим більший досвід набуває, тим менший порівняльний ефект вони дають...».

**Висновки.** Будь-який тренінг існує для результату, ефекту, користі для учасників. Однак, оцінка ефективності і її підвищення – одне з найбільш складних завдань у цій царині. Щоб побачити якомога об'єктивнішу картину сильних і слабких сторін тренінгу, необхідно використати методи отримання зворотного зв'язку, які відповідають наступним критеріям: дають корисну для аналізу інформацію; надають учасникам свободу висловлювання; не є надмірно детальними; дають можливість отримати за допомогою комплексу методик структуровану і стандартизовану інформацію.

Крім того, на наш погляд, сучасний тренер, для того щоб бути успішним, повинен періодично ставити перед собою названі вище питання і цим самим не тільки контролювати свій професійний рівень, але й забезпечити його постійне зростання.

У своїй практиці [8] для того, щоб тренінг був ефективний, головну увагу приділяємо:

- Розробці програми тренінгу, де прописана його мета і завдання, які потрібно розв'язати, щоб її досягти. Успіх тренінгу безпосередньо залежить від розв'язання тих завдань, які передбачені програмою. Якщо вдається більше розв'язати завдань, ніж це передбачено програмою, то це піде в актив усіх учасників і керівника тренінгу.

- Створенню позитивної психологічної атмосфери упродовж усього тренінгу. В арсеналі керівника тренінгу повинні бути різні техніки, вправи, ігри, які знімають напруження, втому у груповій роботі.

- Забезпеченню умов моделювання ситуацій, які не залишають пасивним жодного учасника тренінгу, тобто підсилюють їх мотивацію і підтримують на належному рівні робочу атмосферу.

- Чіткому дотриманню принципів (правил) тренінгу, які знімають в групі скованість, страх, невпевненість і сприяють саморозкриттю, щирості, відкритості, емпатійності, рефлексії тощо.

- Традиційному підведенню підсумків наприкінці робочого дня і тренінгу в цілому, та використанню додаткових, в тому числі, анонімних методик оцінки результатів тренінгу впродовж усього періоду роботи.

- Експертам з найближчого оточення учасника тренінгу. Власний досвід показав, що в оцінці ефективності тренінгу може виступати найближче оточення, яке було добре обізнане з його поведінкою до і після тренінгу. Зауважимо, що були окремі випадки, коли учасник тренінгу у собі позитивних змін не бачив, а найближче оточення ще до завершення тренінгу фіксувало їх у поведінці свого колеги.

- Посттренінг – це систематична робота з учасниками тренінгу, що спрямована на підтримку позитивних результатів тренінгу і забезпечення застосування знань, навичок, умінь у повсякденному житті і професійній діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: Учебное пособие / Е.А. Горбатова. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
2. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
3. Зайцева Т.М. Теория психологического тренинга / Т.М. Зайцева. – СПб.; М., 2002.
4. Лебедева Н.М. Тренинг этнической толерантности для школьников / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко. – М., 2004. – С. 118-119.
5. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.Г. Лидерс. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 256 с.

6. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие/ В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
7. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера. 2-е изд. / К. Торн, Д. Маккей. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
8. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”: Навчально-методичний посібник/ В.М. Федорчук. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с.
9. Чуркина М.А. Тренинг для тренеров на 100%: Секреты интенсивного обучения / М.А. Чуркина, Н.В. Жадько. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 246 с.
10. Шульц Д. Психология и работа. 8-е изд. / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
11. Kirkpatrick, D. L. (1987). Evaluation. In R. L. Craig (Ed.), Training and development handbook. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill
12. <http://www.adic.org.ua/sirpatip>.
13. [http://www.syntone.ru/library/article\\_syntone/content/94.html](http://www.syntone.ru/library/article_syntone/content/94.html).

The article focuses on different definition approaches concerning the effectiveness indexes in modern professional training. In order to get more objective picture of the strong and weak sides of the training, it is necessary to use methods of obtaining feedback, which meet the following criteria: provide useful information for the analysis; provide the participants with the freedom of expression, is not excessively detailed; give an opportunity to receive structured and standardized information with the help of complex of techniques. Based on analysis of available approaches and personal experience there have been singled out a complex approach to the definition of training effectiveness. Its effectiveness is defined by three basic factors: an emotional factor (positive and negative emotional experience), a cognitive factor (residual knowledge, skills and abilities), a connotative factor (behavior in post-training period).

**Keywords:** training, effectiveness, factors, indexes (criteria), evaluation.

*Отримано: 21.01.2013 р.*

## **Методологічний плюралізм та поліпарадигмальність підходів у поясненні психіки**

У статті представлено аналіз нових теоретико-методологічних підходів до пояснення природи психічного. Обґрунтовується можливість використання потенціалу поліпарадигмальності, методологічного плюралізму, ідей постнекласичної психології до її концептуалізації. Розглянуто нові тенденції у поясненні природи психічного: прагнення відійти від пояснення психіки на основі рефлексу; визнання субстанціональності психологічної реальності; розгляд психіки з позиції інформаційно-енергетичних процесів; визнання аказуальності як принципу пояснення психічного, детермінації психічного психічним; відмови від раціональності в поясненні психічного і заміни його метафоричністю, ірраціональністю, інтуїтивністю, міфологізацією психічних явищ і свідомості; прагнення відділити психологію від психофізіології.

**Ключові слова:** плюралістична методологія, постнекласична психологія, постмодернізм, поліпарадигмальність, психофрактал, аказуальність, психіка, рефлекс, психічні феномени.

В статье представлен анализ новых теоретико-методологических подходов к объяснению природы психического. Обосновывается возможность использования потенциала полипарадигмальности, методологического плюрализма, идей постнекласической психологии к ее концептуализации. Представлены новые тенденции в объяснении природы психического: стремление отойти от объяснения психики на основе рефлекса; признание субстанциональности психики; анализ психики с позиции информационно- энергетических процессов; признание аказуальности как принципа объяснения психики, детерминации психического психическим; отказ от рациональности в объяснении психического и замены ее метафоричностью, иррациональностью, интуитивностью, мифологизацией психических явлений и сознания; стремление отделить психологию от психофизиологии.

**Ключевые слова:** плюралистичная методологія, постнекласическая психологія, постмодернізм, поліпарадигмальність, психофрактал, аказуальність, психіка, рефлекс, психіческие феномени.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах методологічної невизначеності психологія активно засвоює та асимілює різні підходи і активно взаємодіє з філософією науки. Значущість обговорення сучасної методологічної ситуації у психології, зокре-

ма, можливості інтеграції різних підходів, подолання методологічної кризи, перспектив плюралістичної та постнекласичної методології пізнання легко усвідомлюється. Огляд публікацій на цю тему за останні 6-7 років свідчить про те, що на початку XXI століття розуміння предмета, яке склалося в сучасній науковій психології, вже не задовольняє дослідників, оскільки вважається, що традиційне тлумачення предмета недостатнє для здійснення інтеграції в сфері психологічних знань. Численні публікації вітчизняних і зарубіжних авторів, наприклад, Давидова В.В., Зінченко В.П., Хомської Є.Д., Чупрікової Н.І. (1997), Брушлінського А.В. (2003), Тихомирова О.К. (1992), де констатується наявність кризи в психології, відзначають, що на даний час в психологічній науці відсутня єдина система в поясненні психічного, в організації та проведенні досліджень. Криза ця, на думку дослідника В.А. Мазілова, глобальна, інтернаціональна і різнопланова [11].

В дослідженнях А.В.Юрєвича представлена системна критика відсутності обґрунтованих методологічних орієнтирів у розвитку психології. В якості основних симптомів загальної кризи психології автор відмічає: відсутність єдиної теоретичної платформи, універсальних критеріїв здобуття знань, її некумулятивність, ослаблення зв'язків між теоретичною і практичною психологією, розчленування цілісної особистості на окремі пізнавальні процеси. Все це, на його думку, призводить до «позитивістського перенапруження психології» [20].

**Аналіз основних досліджень.** Як відомо, у радянській період у вітчизняній психології сформувався дві розгорнуті фундаментальні концепції: культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і теорія діяльності, які визначали методологічні засади розвитку психології як галузі наукового пізнання. Упродовж десятиліть вони були ключовими парадигмами вітчизняної психології, в межах яких сформувався традиційні схеми інтерпретації психічного.

Нагадаємо, що поняття «парадигма» було запропоновано Т. Куном і у загальному вигляді означає «визнані всіма науковими досягнення, які протягом певного часу дають науковій спільноті модель постановки проблем та їх розв'язання» [10, с.17]. Однак, Т. Кун показав у своїх працях, що парадигма у науці не зводиться до загальноновизнаного «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». На його думку, термін «нормальна наука» означає дослідження, яке міцно спирається на одне або декілька минулих наукових досягнень, які протягом певного часу визнаються науковим співтовариством як основа для його подальшої діяльності» [10, с.34]. При цьому, як зазначав сам Т. Кун, «складається враження, начебто природу намагаються «втиснути» в парадигму, як у 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 залишаються поза увагою. 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» [10, с.50-51].

Теорія розвитку наукового пізнання Т.Куна дозволяє глибше зрозуміти сутність і зміст процесів, які відбувалися у вітчизняній психології, яка розвивалася саме у парадигмальній логіці. Значимо, що такі відомі критики поглядів Т.Куна, як І.Лакатес, К.Поппер, П. Фейєрабенд, не заперечували реальність розглянутих ним 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) констатацією 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 дослідження психічного.

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 вище розглянуті 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 уче-



них, які можливі в рамках «нормальної науки» (в цьому погляді Т. Кун і К. Поппер співпадають). 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 трансформовані. 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 у межах діяльнісного підходу.

**Метою роботи** є аналіз сучасної методологічної ситуації у психології, зокрема, сучасних тенденцій змін у трактуванні традиційного предмета психології, можливостей використання, інтеграції різних підходів у напрямку подолання методологічної кризи.

**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 ХХ 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 (Азроянц Е.А., Харитонов А.С., Шелепін Л.А., 1999), енергетичні, структурні (Лаврухін А.В., 2001; Харре Р., 1995). Не випадкові у ХХ в. популярність теорії самоорганізації І.Р. Прігожина, народження літературного жанру фентезі, (У. ле Гуїн, Р. Желязни, М. Муркок, Young, 1995), поява психологічних концепцій конструкціонізму (Бергер П., Лукман Т., 1995; Джерджен К.Дж., 1995), активне засвоєння мультиметодологічного, герменевтичного, наратологічного, деконструктивістського підходів (Fah N.J., 1994; Hepburn A., 1999; Holzman L., 1999; Gemin J., 1999; Larsen D.J., 1999; Richer P., 1994; Steenbarger B.N., 1993). Наприкінці ХХ 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 харак-

теризується 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 [9; 12], деякі акцентують увагу на можливостях постнекласичної парадигми [14]. Різні аспекти аналізу нової методологічної ситуації у сучасній психології представлено у працях українських (Балл Г.О., Рибалка В.В., Кісарчук З.Г., Максименко С.Д., Семіченко В.О., Чепелева Н.В. та ін.) та російських (Аллахвердов В.М., Асмолов О.Г., Василюк Ф.Ю., Деркач А.О., Ільїн В.О., Кудрявцев В.Т., Корнілова Т.В., Гусельцева М.С., Смірнов С.Д., Юревич А.В. та ін.) психологів.

Гусельцева М.С. 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 [6]. Корнілова Т.В. та Смирнов С.Д. фіксують увагу на методологічному плюралізмі (поліпарадигмальності) як методологічній позиції сучасної науки, яка не може, як вважає Юревич А.В.(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 [9; 12; 17].

На думку багатьох дослідників (Гусельцева М.С., Журавльов А.Л. та ін.), сучасним методологічним викликом для психології стає епоха постмодернізму [14] «глобальний стан цивілізації останніх десятиліть», сукупність «культурних настроїв та філософських тенденцій», пов'язаних із переживанням завершеності певного культурологічного етапу розвитку, «вступу до періоду еволюційної кризи» (Скоропанова І.С., 2001). У вузькому розумінні постмодернізм трактується як нова культурна епоха, тенденція дослідження глобалізації ((Іонін Л.Т., 2000), гетерогенність життєвих контекстів, перехід до інформаційного стану світу (Kvale S., 1994), образ та стиль життя, притаманний суспільствам, які завершили стадію модернізації (postmodern society) (Керімов Т.Х., 1998).

Безпосередньо психологія зустрілася з постмодерністським дискурсом як радикальний конструкціонізм 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'язку всього з усім».

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 та культурно-аналітичного. Майбутнє психології, на думку сучасних методологів науки, за соціокультурними і постмодерністськими дослідженнями (Гусельцева М.С., 2004, Keller, Greenfield, 2000). До недоліків гуманістичної психології відноситься ігнорування нею соціокультурних і локальних контекстів розвитку [21]. Гусельцева М.С. вважає, що поєднання традицій гуманістичної (постмодерн) і культурно-історичної психології може стати контекстом, що спонукає методологічне перетворення всієї психологічної науки [6].

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».

Постнекласичні принципи організації наукового знання безпосередньо втілюються у пошуках нових підходів до пояснення природи психічного. В якості предмета психології вчені схилиються до розуміння психіки як самостійного феномена, яким його розглядав К. Юнг, та який вважав, що при дослідженні психічного необхідно відмовитись від припущень про біологічну природу процесів, що лежать в їх основі [18, с. 91]. Звідси, розуміючи психічне як самостійний феномен, Юнг припускав думку про те, що пояснення психічного не зводиться лише до причинного пояснення і що можна говорити про психічну енергію й про те, що у психічних процесів мається енергетичний аспект і відтак джерело руху може знаходитись в самій психіці [19, с. 210-215].

Деякі психологи (Клімов Є.А., Василюк Ф.Є., Гальперін П.Я. та ін.) ще в другій половині ХХ ст. висловили думку про

те, що психічне як відображення можна трактувати тільки щодо пізнавальних процесів, щодо створення образів об'єктів, які дозволяють орієнтуватися у середовищі. Орієнтування розуміється як моделювання тенденцій змін в системі «суб'єкт-об'єкт», «організм-середовище», »людина-природа.» Термін відображення, таким чином, вважається недостатнім для визначення особистості, волі, емоцій тощо.

Отже, простежується прагнення вийти за межі розуміння психології як науки про психіку, як властивість мозку. Доктор психологічних наук Донченко О. А. прямо вказує, що не мозок є джерелом психіки, а Дещо (Абсолют, Універсум, Матерія, Бог). Мозок тільки посилює ті сигнали, що йдуть від матерії / [7, с.20]. Вона стверджує, що психіка прирівнюється до інформативно-енергетичної субстанції світобудови і має субстанціонально-універсальну природу. Вона є психофракталом і являє собою частину ANIMA MUNDI (світової психіки). Психофрактал – це фрагмент універсальної психіки, який являє сутність людини. Він розглядається як досконалий психологічний регулятор, який найбільш адекватним чином вбудовує свого носія в те середовище, яке стає середовищем його існування. Він є породженням фізичного вакууму як головної складової квантових полів різної природи, яка презентує людину [7, с.27].

Отже, психофрактал – це частина світової психіки, яка структурується в момент з'єднання з тілом індивіда і яка з'єднує людину з всесвітом реально. Інстинктивно дитина ідентифікується зі своїм психофракталом, що відбувається приблизно в першому класі. З цього часу, на думку Донченко О.А., починається психосоціальне перепрограмування дитини на єдиний психокультурний патерн, у відповідності з цінностями суспільства, що є більш-менш насильницьким перепрограмуванням. Для підтримки психічної норми кількість інформаційно – енергетичних сигналів, що надходять в психіку людини, мають дорівнювати кількості сигналів, що повертаються в середовище, тобто здійснюється постійний інформаційно-енергетичний обмін, тому тепер говорять про нову, так звану, психозойну еру існування людства [7].

Автор вказує, що людство охоплене психологічною енергією трьох полів: космічного чи поля вищого розуму, трансцендентного чи ноосферного, де міститься інформація, і світського поля: поля економічної, соціально-комунікативної, технологічної, культурної діяльності людини. Якщо представити ці поля у вигляді піраміди, то можна зазначити, що у західній культурі

ця піраміда перевернута догори вниз і більш розповсюдженим полем виявилось світське, яке має негативний вплив на вищезазначені поля, на відміну від східних вчень, релігій, практик, що пропонують з'єднання людини з природою і його самовдосконалення. Відтак, з позиції сучасної фізики інформаційно-енергетичний потік оцінюється як «фізіологічний корелят» духовного, а психосередовище – це сукупність сфери землі і духовної сфери вищого порядку [7].

Доктор наук Судаков В. К., розглядаючи інформаційний принцип роботи мозку, виділяє декілька рівнів зміни матеріальних носіїв інформації, від тканинного, церебрального, поведінкового, міжпопуляційного до космічного рівня, де проходить взаємодія індивіда і популяції з гео-біоінформаційними сферами Землі. Психічна діяльність, на його думку, цілком будується системними інформаційними процесами і розвивається за загальними законами формування функціональних систем організму [13].

В живих системах інформаційні процеси тісно пов'язані з відкритими Анохіним П. К. функціональними системами, які мають апарат «зчитування інформації – акцептор результату дії». Носіями інформації в функціональних системах є фізико-хімічні процеси. Психофрактал визначає основну метапрограму чи призначення людини. Підтримка з боку інформаційного поля (Бога) дається тим, хто «відпрацьовує» свій фрактал, своє вище призначення.

Головний механізм індивідуального розвитку – це шлях від первинної фрактальної метапрограми до самореалізовуючої індивідуалізації, самості (Юнг К.). Якщо немає ієрархічної впорядкованості внутрішнього світу людини, вона не може бути порядною.

Основними методами розпізнавання психофракталу, його ознаками є наступні: інтуїтивне передчуття, оцінки взаємодії; вміння розпізнавати знаки; пошуки самототожності; потрапляння у своє коло, свою нішу; ефект впізнання «свого» («дежа вю»); надособистісне відчуття обов'язку, відповідальності, глибинне відчуття правильності; вміння бачити себе зі сторони, із надсистеми; відчуття «мого» (ідеали, природа, людина). Метасигналом того, що необхідно зупинитися, є психофрактальне переживання (недиференційоване відчуття пригнічення, тривоги). Показником наближення зрілості фрактала є феномен «малої землі», тобто відчуття в малому загального, космосу, провидіння [7].

Від типу психофрактальної ідентичності залежить рівень цивілізованості і внутрішньої та зовнішньої толерантності. Відповідність особистому психофракталу (психофрактальна іден-

тичність) означає наявність такої структури внутрішніх відносин, які називаються любов'ю, тобто людське тепло виділяє лише людина, яка живе у згоді зі своїм внутрішнім психофрактальним призначенням. З цих позицій старості, як інволюції не існує, настає період щасливого підключення до вищого психофрактального єднання з природою [7].

В сучасній науці мають місце спроби розглянути психіку як один із різновидів квантового поля, тобто як таку, що має польову природу. З точки зору Букалова О. В., кванти полів – це окрема свідомість існуючих істот. Отже, психіка прирівнюється до інформаційно-енергетичного поля, яке розглядається в якості «фізіологічного кореляту» духовного [3, с.5]. Оскільки квантова теорія містить ідею туманного світу, в якому розмивається відмінність між частками і хвилями, деякі психологи пропонують відійти від раціонального пояснення психічних явищ і в якості пояснювальних принципів розглядати невизначеність, багатоплановість, інтуїтивність, метафоричність, як на це вказує дослідник Гусельцева М.С. у своїй статті «Культурно – історична психологія: від класичної до постнекласичної картини світу» (2003).

Автори Іванов А. В. і Болдишева В. А. розробляючи теорію «біполярного відображення», психічне розглядають як функціональне і структуроване відображення, в якому інформаційні перетворення переважають над перетвореннями матерії. З точки зору цих авторів, психічне відображення не є тільки ідеальним, воно являє собою ієрархічну систему підпорядкування матеріального інформаційному. Вищевикладене означає, що перетворення матерії детерміновані організацією інформаційних процесів і, відповідно, якість буття залежить від якості психічного відображення. Ця теорія містить безліч базових положень, головними серед яких є наступні. Психічне відображення – це детермінація інформаційного типу в перетворенні матерії: на рівні свідомості воно є властивістю існуючої матерії, являє собою багаторівневу підсистему в планетарній системі відображення зі зростаючою складністю її організації [1].

Психічне автори даної теорії розглядають як комунікативно – смислове відображення і підкреслюють біполярність чи двоїсту природу відображення: комунікативність (як зв'язок, взаємодія) і смислову направленість явищ буття (смысл, мета, цінність його для існування). В комунікативно – смисловому відображенні якість взаємодії (комунікації) детермінована кількістю смислів (цілей і цінностей) взаємодії.

Класифікація рівнів відображення спирається на диференціацію та інтеграцію форм відображення і, відповідно, виділяється індивідуально психічне відображення і суспільне відображення. В суспільному відображенні чи суспільному психічному виділяють: безпосередню поведінку (вдача); вибір поведінки (моральність); осмислення і створення знань про поведінку (мораль); класифікація знань про поведінку (етика); вироблення системи знань про поведінку (систематична етика); інтеграція всіх наявних у бутті якостей (загальна етика); свідоме врахування змін якостей в бутті (жива етика).

Рівнями складності індивідуального відображення є розсудок – безпосередня поведінка (вдача); розум – вибір поведінки, моральність; інтелект – усвідомлення і створення знань про поведінку (мораль); інфраінтелект – класифікація знань про поведінку (етика); системний інтелект – вироблення системи знань; свідомість – інтеграція всіх представлених у бутті якостей у систему; жива етика – свідоме врахування змінюваних якостей буття [1].

Отже, аналіз публікацій свідчить про прагнення відійти від тотального пояснення психіки на основі рефлексу; визнання частиною вчених субстанціональності психологічної реальності; розгляд психіки не тільки як ідеального явища, але і з позиції інформаційно – енергетичних процесів, як явища, що має польову природу з позицій квантової теорії; визнання аказуальності як принципу пояснення психічного, детермінації психічного психічним; відмови від раціональності в поясненні психічного і заміни його метафоричністю, ірраціональністю, інтуїтивністю, міфологізацією психічних явищ і свідомості; прагнення відділити психологію від психофізіології.

Короткий аналіз сучасної методологічної ситуації у психології, поява вищезазначених тенденцій та принципово нових підходів до пояснення природи психічного дозволяє побачити у сучасній психології тенденцію до реалізації основних ідей і принципів ліберальної теорії пізнання Фейєрабенда П. Перш за все про необхідність використання в сучасних умовах плюралістичної методології (методології дослідницьких програм), що не вимагає усунення теорій, позбавлених емпіричної підтримки (індуктивістський підхід Куна Т.) або що не володіють додатковим емпіричним змістом після порівняння з їх попередницями (фальсифікаційний підхід Поппера К.).

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 [17, с.36].

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 (Фіш С., Дерріда Ж.) 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.

**Висновки.** Для нового погляду на сутність психіки 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. Техніка, яку ми вже засвоїли, непридатна, і тому повинна вибудовуватися в самому процесі читання. Це створює ситуацію, коли продуктивність прочитання (пояснення, прогнозування, інтерпретації) предмета психології суттєво залежить від ефективності вибору «методологічних лінз», які відповідають багатоманітності онтологічної природи психіки.

З огляду на вищесказане, психологія переживає перехід від класичної та некласичної до постнекласичної психології. У всякому разі психологія знаходиться в пошуках свого предмета, принципів та пояснення природи психічного. Використання потенціалу методологічного плюралізму дозволить нівелювати обмеженість традиційної парадигмальної моделі за рахунок розширення світогляду і дослідницького простору, внутрішньої і зовнішньої інтеграції, можливостей використання нових міждисциплінарних досягнень на основі творчого переосмислення, адаптації та інтеграції із змістовно цінними вітчизняними підходами у вивченні психіки як об'єкта дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Болдышева В.А. Сознание как тип функциональной структуры психического отражения / В.А.Болдышева, А.В. Иванов // Мир психологии. – №3 – 2006. – С.108-114.

2. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Андрей Владимирович Брушлинский . – М.:ИП РАН; СПб, 2003. – 345 с.
3. Букалов А. О связи психоинформационного пространства со структурой событий в физическом пространстве-времени. Синхроника / А.Букалов // Соционика, ментология и психология личности. – 1999. – №4. – С. 5-6.
4. Гараи Л. Еще один кризис в психологии! / Л.Гараи, М.Кечке // Вопросы философии – №4 – 1997. – С.86-96.
5. Гарбер И.Е. Метапсихология в XXI веке: предмет, структура и методы / И.Е.Гарбар // Психологический журнал. Т.27. – 2006. – №4. –С.106-114.
6. Гусельцева М.С. Культурная психология: методология, история, перспективы / Марина Сергеевна Гусельцева. – М.: Прометей, 2007. – 566 с.
7. Донченко Е.А. Фрактальная психология / Елена Андреевна Донченко. – К: Знання, 2005. – 323 с.
8. Зинченко В.П. Методология или «охранная грамота»? / Владимир Петрович Зинченко // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 129-131.
9. Корнилова Т.В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. –Том 27. – №5. – 2006 – С. 92–100.
10. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; / пер.с англ. яз. И.З.Налетова; общ.ред. и послесл. С.Р. Микулинского и Л.А. Марковой // 2е изд./ – М.: Прогресс, 1997. – 300 с.
11. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологи в XXI веке / В.А.Мазилев // Психологический журнал. – Том 27. – 2006. – №1. – С 23-35.
12. Смирнов С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии/ С.Д.Смирнов // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С.3-8.
13. Судаков К.В. Информационный принцип работы мозга / К.В. Судаков //Психологический журнал. – Том 17. – 1996. – №1. – С.110-118.
14. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв.ред.А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007. – 528 с.
15. Хомская Е.Д. О методологических проблемах современной психологии /Е.Д.Хомская // Вопросы психологии. –1997. – №3. – С.112-125.

16. Чуприкова Н.И. Какой должна быть сегодня научная психология? / Н.И.Чуприкова // Вопросы психологии. –1997. – №3. – С.126-127.
17. 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.
18. Юнг К.Г. Конфликты детской души / Карл Густав Юнг. – М.: Канон, 1995. – 256 с.
19. Юнг К.Г. Проблемы души современного человека / Карл Густав // Архетип и символ / Сост. и вступ. ст. А.М.Руткевича. – М.: Renaissans, 1991. – С.203-223.
20. Юревич А.В. Системный кризис психологии/ А.В.Юревич // Вопросы психологии. –1999. – №2. – С.3-11.
21. Kvale S. Postmodern Psychology: A Contradiction in Terms? // Psychology and Postmodernism / Ed. by S. Kvale ets. London: SagePublications1994. –P.31-57.

The analysis of new theoretical and methodological approaches to the meaning of the nature of mental states is represented in the article. The using of potential of poliparadyhmal, methodological pluralism, ideas of postnonclassical psychology to its conceptualization is substantiated. Postnonclassical paradigm and pluralistic methodology of knowledge determine the disciplinary blurring of the analysis in the study of psychological phenomena.

New tendencies in explanation of psychical are considered in the article: an intention to step back from the explanation of psychical on the basis of reflex; the recognition of substanciality of psychological reality; the consideration of psyche from the position of information andenergetic processes; the recognition of occassionality as a principle of explanation of psychical, the determination of psychical by psychical; giving up the rationality in explanation of psychical and its replacement by metaphorical, irracional, intuition, mythologization of psychical phenomena and consciousness; an intention to distinguish psychology from psychophysiology.

**Keywords:** pluralistic methodology, postnonclassical psychology, postmodernism, poliparadygma, psychofraktal, occassionality, psyche, reflex, psychical phenomena.

*Отримано: 5.01.2013 р.*

## Досвід конструювання методики дослідження уявлень про сексуальні стосунки у жінок

Дану статтю присвячено аналізу досвіду процедури конструювання та стандартизації авторської методики. В публікації представлені основні етапи розробки методики, подані та інтерпретовані статистичні дані у відповідності до вимог, що висуваються до процедури стандартизації тесту. В статті поданий детальний опис всіх етапів стандартизації тесту: підготовчого етапу, пілотного проведення тестування, обрахунку проміжних результатів, повторного пред'явлення та кінцевого підрахунку результатів, приділена особлива увага етичним аспектам дослідження. Презентовані результати розрахунку показників дискримінативності, внутрішньої узгодженості, дані ретестової надійності, очевидної та конструктивної валідності.

**Ключові слова:** уявлення про сексуальні стосунки, еротичні фантазії, мотивація сексуальної поведінки, цінності, що важливі при виборі сексуального партнера, дискримінативність, внутрішня узгодженість, факторний аналіз, ретестова надійність, очевидна валідність, конструктивна валідність.

Данная статья посвящена анализу процедуры конструирования и стандартизации авторской методики. В публикации представлены основные этапы разработки методики, поданы и проинтерпретированы статистические данные в соответствии к требованиям, что предъявляются к процедуре стандартизации теста. В статье подано детальное описание всех этапов стандартизации теста: подготовительного этапа, пилотажного тестирования, расчета промежуточных результатов, уделено особое внимание этическим аспектам исследования. Презентованы результаты расчета показателей дискриминативности, внутренней согласованности, приведены данные ретестовой надежности, очевидной и конструктивной валидности.

**Ключевые слова:** представления о сексуальных отношениях, эротические фантазии, мотивация сексуального поведения, ценности, что важны при выборе сексуального партнера, дискриминативность, внутренняя согласованность, факторный анализ, ретестовая надежность, очевидная валидность, конструктивная валидность.

**Метою** розробки даного опитувальника була потреба у створенні якісного діагностичного інструменту, спрямованого на дослідження уявлень про сексуальні стосунки у жінок, який би

дозволяв анонімний збір даних та одночасно мінімізував ризик неправдивих та соціально бажаних відповідей.

**Уявлення про сексуальні стосунки** – це комплекс форм мисленнєвої активності людини. Певною мірою це – прогноз, очікування, які за своїм змістом та наповненням можуть не співпадати з реальністю, внаслідок своєї викривленості. Вони фруструють особистість, що значною мірою відбивається на її подальшому сексуальному житті. До даного поняття ми включимо еротичні фантазії, мотивацію сексуальної поведінки та цінності, що важливі при виборі сексуального партнера. **Проблему** дослідження психологічних чинників порушення уявлень про сексуальні стосунки у жінок становить виділення психологічних чинників, які пов'язані з неадекватними уявленнями про сексуальні стосунки жінок та визначення внеску кожного з них у формування вищевказаних уявлень, а відтак, впливу на сексуальне здоров'я в цілому. Детальне вивчення даної проблеми дозволить виявити специфіку уявлень про сексуальні стосунки у жінок.

Вирішення даної проблеми є **актуальним**, адже аналіз та розуміння вказаної специфіки, оцінка внеску кожного з досліджуваних чинників, що її зумовлюють, дасть можливість корегувати надмірні очікування, неадекватні образи, девіантну поведінку, які можуть бути наслідком формування даного комплексу уявлень. Саме для розв'язання даних задач нами була розроблена авторська методика, спрямована на дослідження уявлень про сексуальні стосунки у жінок.

Стандартизація авторської методики дослідження уявлень про сексуальні стосунки у жінок здійснювалася в п'ять етапів.

На *підготовчому етапі* розроблявся дизайн дослідження, формулювалися твердження та розроблявся макет бланка. Розрахунки, що проводилися в ході проведення процедури стандартизації тесту, здійснювалися на базі статистичної програми обробки даних SPSS-16. Питання були сформульовані відповідно до вимог щодо постановки коректних запитань досліджуваним [2]. Теоретичну основу для конструювання питань тесту склали типологія еротичних фантазій жінок за W. Masters, V. Johnson (дикунка, вуаеристка, володарка, жертва, кохана та прекрасна дама) [9]; типи мотивації сексуальної поведінки за Г.С. Васильченком (гомеостабілізуючий, ігровий, шаблонно-регламентований та генітальний) [11], загальні цінності вибору партнера (зовнішні параметри: риси обличчя, будова тіла, привабливість; моральні цінності: виховання, традиції, загальнолюдські цінності; особистісні якості). Для формулювання тверджень для

тесту ми орієнтувалися на анкету для визначення жіночих еротичних фантазій W. Masters, V. Johnson та метод оцінки мотивації сексуальної поведінки В.В. Кришталя [7].

Питання для першого блоку опитувальника формувалися з урахуванням 6 типів жіночих еротичних фантазій:

*Тип 1: «Прекрасна дама».* Це романтично пасивна жінка, об'єкт бажань. Вона надзвичайно приваблива, чутлива, однак, часом просто недосяжна для партнера. Такі жінки дуже детально візуалізують місце, оточення, одяг, деталі інтер'єру. Для них важливим є досконалість візуального образу, його нереальність. Такі жінки у своїх фантазіях роблять особливий акцент на своїй цінності, вроді, неповторності. Особливістю таких фантазій є довгі прелюдії (це можуть бути залицяння, побачення, зустрічі, фрагменти спілкування), вони часто можуть бути настільки тривалими, що цими предісторіями все і закінчуються. Зрештою, сексуальний компонент в таких фантазіях передбачається і збудження може наставати від його передчуття. Сюжет таких фантазій схожий на класичний жіночий роман.

*Тип 2: «Кохана».* Для представниць цього типу не існує сексу без кохання. Для них важливим є спілкування поза сексом, взаєморозуміння, довіра, підтримка, взаємне піклування. Ключовим моментом таких мрій виступає вірність. Жінки з даним типом фантазій часто бачать свого партнера як однолітка, рівного жінці за статусом, соціальним становищем, інтересами, віком. Акцент в таких мріях робиться на почуттях та відчуттях.

*Тип 3: «Дикунка».* Це тип сексуально розкутої жінки, яка не соромиться своїх бажань, фантазій, завжди готова втілити їх у реальність. Готова експериментувати. Активна, однак, навряд чи її можна назвати наполегливою. Є непередбачуваною для партнера і самої себе. Під час фантазування відбувається динамічна зміна місць, поз, видів. На нашу думку, це жінка з досить високим лібідом.

*Тип 4: «Володарка».* Такі жінки займають домінуючі ролі. Діапазон образів в таких мріях широкий – від садистських нахилів до просто авторитарного стилю поведінки. Такі жінки мають бажання керувати партнером, бути головним в парі або принижувати його. Отримання задоволення в таких мріях відбувається за рахунок усвідомлення власної могутності, влади, компетентності, статусу.

*Тип 5: «Жертва».* Даний тип – це жінки, з бажанням підкорятися, з мазохістськими тенденціями. В таких фантазіях отримання задоволення може отримуватися від відчуття фізичного болю та приниження, у поєднанні з визнанням чоловіка як людини, вищої за жінку, чоловіка як головного в парі. Даному

типу властиві фантазії з тематикою згвалтування, мазохістськими діями, підкоренням.

*Тип 6: «Вуаеристка».* Це повністю пасивний тип. Такі жінки можуть збуджуватися та отримувати задоволення від підглядання за іншими, перегляду зображень еротичного характеру, фільмів. Зазвичай для них є важливою присутність у фантазіях сторонніх людей (перехожих, сусідів, колег) в оголеному чи напівоголеному вигляді [8].

Для кожного з типів еротичних фантазій були сформовані 12 питань. Для того, щоб кожна зі шкал була в достатній мірі збалансованою ми розподіляли прямі та непрямі питання в рівному відношенні. Кожне питання формулювалося таким чином, що мало лише одне твердження. Були виключені питання з небажаними формулюваннями: використання формулювань з позначенням частоти дій, конкретного позначення почуттів та емоцій. Завдання побудовані дихотомічно, тобто передбачається або згода, або незгода з твердженням.

Частина тесту, що присвячена визначенню домінуючої мотивації сексуальної поведінки, побудована за аналогічними принципами, і для кожного з типів мотивації підібрано 10 питань.

Отже ми формували субшкали, що досліджують такі типи мотивації сексуальної поведінки:

*Тип 1: «Гомеостабілізуючий».* Даний тип визначається тим, що після кожної сексуальної розрядки відбувається наростання сексуального збудження, що супроводжується відчуттям дискомфорту, внаслідок порушення певного усталеного балансу. Так, кожен наступний контакт має на меті певне відновлення цього балансу та отримання рівноваги. Акцент в побудові питань робився саме на відчуття, що виникають після статевого акту.

*Тип 2: «Ігровий».* Це тип, в якому гармонійно поєднані романтика та сексуальний компонент. Питання для даного типу формувалися на підставі з'ясування ролі романтичної гри та флірту, кохання та сексуальних стосунків для досліджуваних, наскільки необхідними для них є дані аспекти.

*Тип 3: «Шаблонно-регламентований».* Тип, що характеризується виконанням певних зобов'язань, норм, правил. Для формулювання питань для даної шкали цікавим було з'ясувати ставлення досліджуваних до норм та правил суспільства, сексуальних традицій, місця жінки в сексуальному тандемі, сексуальної конформності.

*Тип 4: «Генітальний».* Для жінок, що мають даний тип мотивації сексуальної поведінки складно розрізнити збудження від



потягу, вони мають хаотичні сексуальні зв'язки. При формулюванні питань для даної групи ми з'ясували ставлення жінок до випадкового сексу, часті зміни статевих партнерів, довготривалих стосунків, зв'язку кохання та сексу.

Під час розробки питань для даного блоку тесту ми орієнтувалися на методику, що розроблена В.В. Крішталем [7].

Третій блок методики присвячений головним якостям, за якими відбувається вибір сексуального партнера. В ході конструювання методики були виділені наступні групи цінностей:

*Група 1. «Зовнішність».* В дану групу були включені питання, що встановлювали важливість зовнішніх параметрів партнера: колір шкіри, вага, зріст, запах, розмір статевого члена, колір волосся та очей. Дана група питань формулювалася таким чином, щоб з'ясувати наскільки важлива для жінки фізична привабливість, здоров'я, фізична форма сексуального партнера.

*Група 2. «Моральні якості».* Це доброта, цінність власного слова, цінність сім'ї, порядність, релігійність, любов до тварин, повага до старших, чесність, наявність. Питання даної групи формулювалися переважно як непрямі, для того, щоб уникнути соціально бажаних відповідей.

*Група 3. «Матеріальні можливості та статус».* Питання для даної шкали підбиралися таким чином, щоб можна було достеменно з'ясувати, наскільки важливими для жінки є матеріальні багатства та статус сексуального партнера, а саме, матеріальний статок, престижна робота, стабільний прибуток, великий спадок, наявність заможних родичів, наявність власного майна, коштовний одяг та аксесуари, можливість матеріально утримувати жінку, гідна освіта.

*Група 4. «Особисті якості».* До особистих якостей ми включили такі параметри, як уважність, надійність, відповідальність, почуття гумору, відкритість, розум, вихованість, стриманість.

Для кожної з 4 субшкал було сформовано 10 тверджень, що передбачають дихотомічні відповіді.

Для підвищення надійності та ефективності тесту на етапі відбору тверджень використали наступні можливості: коректне формулювання тверджень; використання збалансованої шкали (однакова кількість прямих та непрямих тверджень); використання дихотомічних варіантів відповідей.

*Перша хвиля дослідження* представляла пілотне пред'явлення тесту, що проводилося з 1 березня 2012 року по 10 квітня 2012 року. В дослідженні прийняли участь 216 жінок від 18 до 57 років. На підставі того, що вибірка є значною за обсягом, вона

складається з представниць різного віку, різного соціального статусу, освіти та матеріальної забезпеченості можна стверджувати, що дана вибірка наближена до репрезентативної.

Вікова структура вибірки представлена в таблиці:

18-25 років	26-30 років	31-40 років	41-50 років	51-57 років
104	71	23	12	6

Дослідження проводилося на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка серед студенток біологічного, економічного, кібернетичного факультетів та військового інституту, а також в дослідженні брали участь жінки різного віку, що були знайдені за допомогою соціальних мереж [www.vk.com](http://www.vk.com) та [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Всі досліджувані попередньо були поінформовані про інтимний характер дослідження, а також про те, що вони можуть відмовитися від участі, якщо не готові відверто відповідати на поставлені запитання. Всі жінки, що брали участь в дослідженні, стверджували, що мають сексуальний досвід.

Місце проведення дослідження систематизоване в таблиці:

Місце проведення дослідження		Кількість досліджуваних
КНУ імені Тараса Шевченка	біологічний факультет	63
	кібернетичний факультет	17
	економічний факультет	15
	військовий інститут	8
Електронне листування в мережі	<a href="http://www.vk.com">www.vk.com</a>	64
	<a href="http://www.facebook.com">www.facebook.com</a>	30
Особисті контакти дослідника		19

Ще одним параметром опису вибірки є наявність вищої освіти. На питання, що поставлене в анкеті, досліджувані відповіли:

Рівень освіти досліджуваних		Кількість осіб
Мають освіту	Закінчена вища	80
	Незакінчена вища	103
	Спеціальна	29
Не мають вищої або спеціальної освіти		4

На момент опитування сексуального партнера мали 59,6% опитуваних жінок, відповідна кількість жінок без партнера становила – 40,4%.

Середня кількість сексуальних партнерів для жінок різних вікових груп становить:

Вік	Середня кількість сексуальних партнерів
18-25	1,9
26-30	2,1
31-40	2,6
41-50	2
51-57	1,7

Пошук жінок, що погодилися взяти участь у дослідженні супроводжувався певними складнощами, що були спричинені інтимним характером теми дослідження. Щоб створити максимально комфортні умови, були вжиті наступні заходи. По-перше, запрошення до співпраці робилося максимально делікатно із урахуванням індивідуальності жінки або аудиторії. По-друге, оскільки дослідження проводилося в два етапи, важливим було позначення анкети для подальшого співставлення результатів для перевірки ретестової надійності. Саме тому була запропонована система кодування, подібна до створення кодових слів у банках. Досліджуваним пропонувалося позначити тести або дівочим прізвиськом матері, прізвиськом домашньої тварини, або першою частиною власної електронної скриньки, для того, щоб за місяць вони могли ідентифікувати власні позначення. Така анонімність була вжита для того, щоб створити максимально безпечні та комфортні умови для жінок, а відтак отримати щирі відповіді. По-третє, була розроблена інструкція яка ще раз підкреслювала анонімність результатів, значення ширості.

Пілотна версія тесту включала в себе анкету, інструкцію до тесту, власне тест, що складався з 152 тверджень, та питання на предмет очевидної валідності: «Як Ви вважаєте, що саме досліджує даний опитувальник?».

Після завершення збору даних були проведені *проміжні обрахунки* показників дискримінативності та внутрішньої узгодженості тесту. Внаслідок проведення процедур з першої версії тесту були виключені питання, що мали низькі показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості. Загальна кількість виключених питань 28.

Показник альфа Кронбаха для кожної зі шкал тесту блоку вивчення еротичних фантазій становить:

Тип еротичної фантазії	К-ть тверджень	$\alpha$ шкали
Прекрасна дама	10	0,648
Кохана	10	0,810
Дикунка	10	0,717
Володарка	10	0,679
Жертва	10	0,704
Вуаеристка	10	0,727

Показник альфи для шкал блоку мотивація сексуальної поведінки становить:

Тип мотивації сексуальної поведінки	К-ть тверджень	$\alpha$ шкали
Гомеостабілізуючий тип	8	0,655
Ігровий тип	8	0,678
Шаблонно-регламентований тип	8	0,491
Генітальний	8	0,681

Аналогічні дані для блоку цінності, що важливі для вибору сексуального партнера.

Визначальні цінності при виборі статевого партнера	К-ть тверджень	$\alpha$ шкали
Зовнішність	8	0,549
Моральні якості	8	0,616
Матеріальні якості та статус	8	0,720
Особистісні	8	0,587

Шкали з показниками від 0,5 ми вважаємо надійними, оскільки питання даних шкал мають високі показники дискримінативності завдань від 0,25 до 0,75 [1; 6].

Через календарний місяць був розпочата *друга хвиля* дослідження, що тривала з 18 квітня 2012 року до 1 червня 2012 року. Основна її мета – збір матеріалу для обрахунків ретестової надійності та факторного аналізу, роздача опитувальників, за результатами яких ми можемо виміряти конструктну та очевидну валідність тесту.

В ході проведення повторного дослідження відсіялося 10 досліджуваних з групи студенток Київського національного університету, так загальна кількість досліджуваних склала 208 осіб. Відсів пов'язаний з тим, що, на відміну від жінок, які були знайдені в соціальних мережах, і при першому зверненні залишали свій контакт (акаунт або електронну пошту),

студентки факультету могли залишити свої контакти за власним бажанням, так віднайти 10 жінок виявилось неможливим.

Для простоти співставлення тестів першої та другої хвиль для жінок-досліджуваних кожної з груп (студентки по факультетах, жінки за назвою соціальних мереж) були сформовані списки кодових імен. Так кожна досліджувана могла візуально впізнати власне кодове слово з загального списку на аркуші. Тому анкети були співставлені точно.

Для кожної досліджуваної перерва між першою та другою хвилями дослідження складала 4 тижні. Кожній жінці, що брала участь в дослідженні, пропонувалося заповнити повторно тест, що мав видозмінену інструкцію, та меншу кількість питань за рахунок виключення тверджень з низькими показниками дискримінативності та внутрішньої узгодженості, а також три інші методики – Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI), Індекс життєвого стилю (Life Style Index, LSI) та тест визначення ціннісних орієнтацій М. Рокіча.

Інші методики ми використовували для того, щоб за їх результатами обраховувати показники конструктивної валідності.

Так, Фрайбурзький особистісний опитувальник демонструє наступні фактори: нервозність, спонтанна агресивність, депресивність, збудливість, товарицькість, помірність, реактивна агресивність, стриманість, відвертість, екстраверсія-інтроверсія, емоційна лабільність, мужність-жіночність. Дані фактори можна співставити з окремими шкалами авторської методики дослідження уявлень про сексуальні стосунки у жінок на предмет конструктивної валідності [1].

Методика «Індекс життєвого стилю» сьогодні є найбільш вдалим інструментом для діагностування механізмів психологічного захисту, зокрема завдяки їй можна виявити основні захисти та оцінити міру напруження кожного з них [4]. Результати, що отримані за допомогою даної методики є цікавими у співставленні окремих шкал авторської методики дослідження уявлень про сексуальні стосунки та основних типів захисних механізмів. А також формулювання висновків стосовно достовірності результатів [2].

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча була обрана нами для встановлення кореляційних зв'язків між загальними ціннісними орієнтаціями та домінуючою цінністю у виборі сексуального партнера, адже система ціннісних орієнтацій визначає змістовий бік спрямованості особистості та складає основу її ставлень

до оточуючого світу, інших людей, самої себе, основу світогляду та ядро мотивації, життєдіяльності загалом. [5].

На підставі отриманих даних на *етапі обробки* були зроблені висновки стосовно ретестової надійності, змістового навантаження тесту за шкалами (факторний аналіз), проведений аналіз кореляційних зв'язків між розробленим опитувальником та іншими тестами, був здійснений обрахунок середніх значень.

Показники ретестової надійності були проаналізовані як високі [10]. Наведемо їх нижче.

Кореляційний зв'язок пілотним та ретестовим пред'явленням для шкали «*Прекрасна дама*» склав 0,729 (при рівні значущості 0,000). Для шкали «*Кохана*» був обчислений такий коефіцієнт кореляції, як 0,823 (при рівні значущості 0,000), для шкали «*Дикунка*» кореляція склала 0,678 (при рівні значущості 0,000), для «*Володарка*» показник ретестової надійності 0,643 (при рівні значущості 0,000), для шкали «*Жертва*» кореляція становить 0,719 (при рівні значущості 0,000), для шкали «*Вуаеристка*» 0,645 (при рівні значущості 0,000).

Проводячи аналіз отриманих даних, варто відзначити високі показники ретестової надійності по шкалі «*Кохана*». Достатньо високий, більший ніж нормативний коефіцієнт, 0,7 у шкал «*Прекрасна дама*» та «*Жертва*» і високий у шкал «*Дикунка*», «*Володарка*» та «*Вуаеристка*».

Обрахунки блоку мотивація сексуальної поведінки наведені нижче.

Коефіцієнт кореляції для шкали «*Гомеостабілізуючий тип*» склав 0,710 (при рівні значущості 0,000), для шкали «*Ігровий тип*» ретестова надійність становить 0,702 (при рівні значущості 0,000), для шкали «*Шаблонно-регламентований тип*» коефіцієнт кореляції Спірмена складає 0,680 (при рівні значущості 0,000), для шкали «*Генітальний тип*» кореляція становить 0,645 (при рівні значущості 0,000).

Отже, можна відмітити високий коефіцієнт ретестової надійності для шкал «*Гомеостабілізуючий тип*», «*Ігровий тип*». Достатній коефіцієнт для шкал «*Шаблонно-регламентований тип*» та «*Генітальний тип*».

Аналіз ретестової надійності для шкал блоку цінності, що важливі при виборі сексуального партнера для шкали «*Зовнішність*» складає 0,690 (при рівні значущості 0,000), для шкали «*Моральність*» був обчислений такий показник ретестової надійності 0,706 (при рівні значущості 0,000), для шкали «*Матеріальні цінності та статус*» кореляція між двома замінами

становить 0,772 (при рівні значущості 0,000) та для шкали «Особистісні якості» коефіцієнт кореляції становить 0,702 (при рівні значущості 0,000).

Аналізуючи отримані дані, варто відмітити високу ретестову надійність шкали «Матеріальні цінності та статус». Інші шкали «Зовнішність», «Моральність» та «Особистісні якості» мають достатній рівень надійності.

Провівши процедуру оцінки ретестової надійності шкал авторської тестової методики визначення уявлень про сексуальні стосунки у жінок, варто відмітити діапазон кореляційних зв'язків від 0,645 до 0,823. Це свідчить про високу ретестову надійність даної методики.

В ході *факторного аналізу* для блоку «еротичні фантазії» було виділено 6 факторів, для блоку «мотивація сексуальної поведінки» виділено 4 фактори, та для «цінностей, що важливі для вибору сексуального партнера» встановлено навантаження за 4 факторами. Всі фактори були об'єднані логічно за змістовим навантаженням.

Аналізуючи оцінку *конструктної валідності* методом кореляційного аналізу, що мав на меті встановлення взаємозв'язків між розробленим опитувальником та трьома відомими стандартизованими тестами, можна констатувати високий показник конструктної валідності.

Для вимірювання *очевидної валідності* в бланк тесту в першій хвилі було включене питання: «Як Ви вважаєте, для дослідження чого розроблений даний опитувальник?»

Відповіді були згруповані за параметром точності:

- абсолютно точна відповідь, тобто відповідь, в якій досліджуваний описав три компоненти дослідження, зокрема еротичні фантазії, мотиви сексуальної поведінки та параметри вибору сексуального партнера у зручній для нього формі;
- точна відповідь, що описує принаймні два параметри дослідження;
- частково точна відповідь, а саме висновок щодо дослідження еротичних фантазій, або мотивації сексуальної поведінки, або бажаних рис сексуального партнера;
- неточна відповідь, досліджувані стверджують, що методика досліджує щось, що не ставилося за предмет дослідження або не заповнювали дане поле.

За результатами обрахунків неточну відповідь або жодної відповіді взагалі не дали лише 10% досліджуваних жінок. Част-



ково точну відповідь дали 96 жінок, що склало 44% загальної вибірки. Точні відповіді – це твердження, в яких розгадані відразу два конструктори. Відсоток точних відповідей – 40%. Відсоток абсолютно точних відповідей незначний – 6. Це можна пояснити відсутністю психологічної освіти у більшості досліджуваних жінок, широтою досліджуваних явищ даного тесту.

Аналізуючи отримані дані, можна сказати, що даний тест має високий показник за очевидною валідністю, тобто 90%. Саме такий відсоток жінок розуміли, що вимірює даний тест.

Для того, щоб визначити діапазон середніх та високих значень по кожній зі шкал тесту, були проведені обрахунки середніх значень.

На підставі проаналізованих даних можна визначити середні показники для блоку тесту «еротичні фантазії»:

- 1-3 – низький рівень вираженості типу;
- 4-6 – середній рівень вираженості типу;
- 7-10 – високий рівень вираженості типу.

В ході аналізу отриманих даних для блоків «Мотивація сексуальної поведінки» та «Цінності, що важливі для вибору сексуального партнера» були запропоновані такі середні значення:

- 1-3 – низький рівень вираженості типу;
- 4-6 – середній рівень вираженості типу;
- 7-8 – високий рівень вираженості типу.

**Висновки.** Метою розробки авторської методики, що спрямована на дослідження уявлень про сексуальні стосунки, постала необхідність розробки якісного психодіагностичного інструменту дослідження зазначених уявлень, що могла б анонімно збирати дані, мінімізувала би ризик неправдивих та соціально бажаних відповідей, спонукала розробити авторську методику.

Авторська методика дослідження уявлень про сексуальні стосунки у жінок містить 124 твердження, на які передбачені відповіді типу «згодна» та «не згодна». Тест проходив стандартизацію на виборці, що складалася з 216 жінок різного віку, соціального статусу та освітнього рівня. Тест має 14 субшкал.

Блок «типи еротичних фантазій» складається із 6 шкал: «Прекрасна дама», «Кохана», «Дикунка», «Володарка», «Жертва», «Вауеристка»; кожна шкала має 10 тверджень.

Блок «Типи мотивації сексуальної поведінки» має 4 шкали: «Гомеостабілізуючий тип», «Ігровий тип», «Шаблонно-регламентований тип» та «Генітальний тип», кожна шкала складається з 8 тверджень.

Блок «Цінності, що важливі для вибору сексуального партнера» має 4 субшкали: «Зовнішність», «Моральні якості», «Матеріальні цінності та статус», «Особистісні якості». Шкала складається з 8 тверджень.

*Коефіцієнти внутрішньої узгодженості* для факторів еротичних фантазій, що отримані в ході дослідження, мають значення від 0,64 до 0,81. Для факторів блоку «Мотивації сексуальної поведінки» – від 0,49 до 0,68. Для факторів блоку «Цінності, що важливі при виборі партнера» – від 0,54 до 0,72.

*Ретестова надійність* перевірялася з інтервалом ретесту у 4 тижні, вона коливається за окремими показниками для еротичних фантазій від 0,64 до 0,82, для мотивації сексуальної поведінки від 0,64 до 0,71, для цінностей важливих при виборі партнера від 0,69 до 0,77.

Тест проходив перевірку *очевидної валідності*, так 90% досліджуваних жінок дійшли висновку, що даний тест розроблений для дослідження сексуальних тематик, зокрема еротичних фантазій, причин вибору партнерів та сексуальних контактів.

Тест пройшов аналіз *конструктної валідності* методом аналізу окремих типів жінок з особистісними рисами, що вивчає Фрайбурзький особистісний опитувальник, а також цінностей вибору сексуального партнера з цінностями, що наведені у тесті М. Рокіча. Були отримані логічні кореляційні зв'язки.

**Висновки.** Згідно отриманих репрезентативних даних авторський тест можна використовувати для проведення наукового дослідження, адже він відповідає вимогам, що висуваються до процедури стандартизації психологічних тестів.

#### Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2007. — 688 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
3. Буртянский Д.Л. Основы клинической сексологии и патогенетической психотерапии / Д.Л. Буртянский, В.В. Кришталь, Г.В. Смирнов. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1987. – 206 с.
4. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова. – СПб.: Издательство: СПбНИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2005. – 50 с.

5. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – Издательство: ЭКСМО, 2007. – 416 с.
6. Кляйн П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Кляйн. – Издательство: Киев: ПАН ЛТД, 1994. – 286 с.
7. Кришталь В.В. Сексология: учебное пособие / В.В. Кришталь, С.Р. Григорян. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 879 с.
8. Крукс Р. Сексуальность / Крукс Р., Баур К.. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 480 с.
9. Мастерс У. Основы сексологии / Мастерс У., Джонсон В., Колдони Р. – Издательство: МИР, 1998. – 702 с.
10. Засоби контролю діагностичних якостей психологічних тестів [Електронний ресурс] / С.М. Морозов. – Режим доступу до джерела: <http://psyfactor.org/lib/morozov1.htm>
11. Общая сексопатология. Руководство для врачей / [Г.С. Васильченко, И.Л. Ботнева, Ю.Ю. Винник, А. Нохуров, С.А. Овсянников, Ю.А. Решетняк]; под ред. Г.С. Васильченко. – М.: ОАО «Издательство «Медицина», 2005. – 512 с.

This article is devoted to analysis of the experience of construction and standardization procedure of author's methodology concerning women's conception about sexual relationship. This methodology includes research of types of erotic fantasies motivation of sexual behavior and values that are important for choosing a sexual partner. The detailed descriptions of each type of concept based on previous science researches are submitted. The development expediency of this methodology and diagnostic potential are proved in the article. The article contains a description of main stages of methodology development. This publication particularly describes the sample, which was used for standardization procedure. This sample has strict quotas of age, quantity of sexual partners and presence of sexual partner on the moment of research conducting. A statistical data is necessary for test standardization procedure is represented. The article has a detailed description of all test standardization stages: preparatory stage, pilot testing, repeated testing and final data analysis. Great attention is devoted to the ethic aspects of research and maintenance of anonymity and confidence of research participants' data. The results of discriminatively indicators, internal coherence, retest reliability, evident and constructive validity that were identified by alfa-Cronbach's coefficient calculation, percentage of typical answers, correlation and factor analysis, means calculation and content analysis of open questions are analyzed.

**Keywords:** conception of sexual relationship, erotic fantasies, motivation of sexual behavior, values important for sexual partner preference, discriminability, internal congruence, factor analyses, retest reliability, obvious validity, constructive validity.

*Отримано: 15.01.2013 р.*

## Адміністративно-правові аспекти охорони здоров'я споживачів продуктів харчування в Польщі

Автори статті розкривають адміністративно-правові аспекти охорони здоров'я споживачів продуктів харчування у Польщі, адже введення Європейським союзом правил щодо регулювання в сфері харчового законодавства, започаткувало нову галузь права, яка охоплює всі сфери адміністративного права, тобто матеріальну, устрою та частково процесуальну, щодо охорони здоров'я споживачів харчових продуктів. Автори зазначають, що варто пам'ятати про те, що в недалекому майбутньому відбудеться централізація правових регулювань, які поширюються на цю сферу.

**Ключові слова:** харчове законодавство, адміністративне законодавство, охорона здоров'я споживачів продуктів харчування, контроль якості продуктів харчування, призначених для продажі.

Авторы статьи раскрывают административно-правовые аспекты здравоохранения потребителей продуктов питания в Польше, ведь введение Европейским союзом правил по регулированию в сфере пищевого законодательства начало новую отрасль права, которая охватывает все сферы административного права, т.е. материальную, устройства и частично процессуальную, по охране здоровья потребителей пищевых продуктов. Авторы отмечают, что следует помнить о том, что в недалеком будущем произойдет централизация правовых регулировок, которые распространяются на эту сферу.

**Ключевые слова:** пищевое законодательство, административное законодательство, здравоохранение потребителей продуктов питания, контроль качества продуктов питания, предназначенных для продажи.

**Вступ.** Народження соціальної політики стало наслідком трагічної ситуації робітників в Європі. Протести робітничого класу, які зароджувалися, змусили органи державної влади вдатися до заходів, які б захистили не лише їх умови життя, але й праці. Отже, перші законодавчі регулювання, які започаткували соціальну політику, торкалися соціального захисту працівників та умов праці. Сьогодні політика Європейського Союзу щодо охорони здоров'я працівників, є лише однією з її сфер. Щоразу більше значення приділяється охороні здоров'я споживачів, в тому числі споживачів харчових продуктів. Основний правовий акт,

який регулює питання громадського здоров'я в Європейському Союзі – ст. 152 Договору про заснування Європейського співтовариства [1]. Відповідно до пункту 1 статті, що цитується, під час визначення та здійснення всієї політики та діяльності Співтовариства забезпечується високий рівень захисту здоров'я людини. Відповідно до ст. 152 Договору, який цитується, було видано ряд законодавчих положень, які регулюють та формують, серед іншого, організаційні одиниці громадської адміністрації, відповідальної за безпеку і здоров'я споживачів.

**Харчове законодавство.** З метою реалізації політики в галузі охорони здоров'я в сфері захисту здоров'я споживачів харчових продуктів, Європейський Союз увів норми харчового законодавства. Це було здійснено шляхом введення Регламенту (ЄС) 178/2002 Європейського Парламенту і Ради від 28 січня 2002 року, який встановлює загальні принципи та вимоги харчового законодавства, засновуючи Європейське відомство з безпеки харчових продуктів та встановлюючи процедури щодо безпеки харчових продуктів [2]. Цей Регламент є основою для високого рівня захисту здоров'я людини та інтересів споживачів щодо продуктів харчування, з особливим урахуванням різноманітності постачання продуктів харчування, в тому числі традиційних продуктів, одночасно забезпечуючи ефективне функціонування внутрішнього ринку. Регламент встановлює загальні принципи і обов'язки, кошти для забезпечення сильної наукової бази, ефективні організаційні механізми і процедури для підтримки прийняття рішень з питань безпеки харчових продуктів та кормів, зокрема, на місцевому та національному рівнях. Регламент засновує Європейське відомство з безпеки харчових продуктів. Більше того, він визначає процедури у справах, які мають безпосередній або опосередкований вплив на безпеку продуктів харчування і кормів. Даний регламент поширюється на всі етапи виробництва, переробки і розповсюдження продуктів харчування і кормів. Він не поширюється на базову продукцію для власного споживання або на продукти домашнього приготування, обробки або зберігання до власного споживання. На підставі цитованого регламенту в Польщі ухвалено закон про безпеку продуктів харчування та харчування [3]. Закон визначає вимоги і процедури, необхідні для забезпечення безпеки продуктів харчування і харчування згідно з положеннями Постанови (ЄС) № 178/2002 Європейського Парламенту і Ради від 28 січня 2002 р., яка встановлює загальні принципи і вимоги харчового законодавства, засновує

Європейське відомство з безпеки харчових продуктів та встановлює процедури щодо безпеки харчових продуктів (Урядовий вісник ЄС L 31 від 01.02.2002, стор. 1; Урядовий вісник ЄС Спеціальне польське видання, розд. 15, т. 6, ст. 463), далі називається «постанова № 178/2002». Закон визначає вимоги щодо охорони здоров'я стосовно до продуктів харчування – в сфері, нерегульованій в постанові Європейського союзу. Він визначає вимоги дотримання принципів гігієни:

а) продуктів харчування – в сфері, на яку не поширюється Регламент (ЄС) № 852/2004 Європейського парламенту і Ради від 29 квітня 2004 року щодо гігієни харчових продуктів (Урядовий вісник ЄС L 139 від 30.04.2004, ст. 1; Урядовий вісник ЄС Спеціальне польське видання, розд. 13, т. 34, ст. 319), далі «Постанова № 852/2004».

б) матеріалів та виробів, призначених для контакту з харчовими продуктами, – в сфері, нерегульованій в розпорядженні (ЄС) № 1935/2004 Європейського Парламенту і Ради від 27 жовтня 2004 р. у справі матеріалів і виробів, призначених для контакту з харчовими продуктами та скасовуючим директиви 80/590/ЄЕС і 89/109/ЄЕС (Урядовий вісник ЄС L 338, від 13.11.2004, ст. 4), далі «Постанова № 1935/2004».

Крім того, цей закон визначає компетентність органів у сфері проведення державного контролю харчових продуктів на принципах, визначених Постановою (ЄС) № 882/2004 Європейського Парламенту і Ради від 29 квітня 2004 р. в справі державного контролю, який проводиться з метою перевірки відповідності з кормовим і харчовим законодавством а також правилами, які стосуються здоров'я тварин і добробуту тварин (Урядовий вісник ЄС L 191 від 30.04.2004, ст. 1; Урядовий вісник ЄС Спеціальне польське видання, розд. 3, т. 45, ст. 200), далі «Постанова № 882/2004», та встановлює вимоги щодо проведення урядового контролю продуктів харчування – в сфері, не врегульованій положенням № 882/2004.

**Органи державної адміністрації, відповідальні за захист здоров'я споживачів харчових продуктів.** Основою для ухвалення польських положень щодо організацій державного контролю якості сільськогосподарських та харчових продуктів є Постанова (ЄС) № 882/2004 Європейського Парламенту і Ради від 29 квітня 2004 р. в справі державного контролю, який проводиться з метою перевірки відповідності з кормовим і харчовим законодавством та правилами, які стосуються здоров'я тварин і добробуту тварин [5]. Дане розпорядження встановлює загальні принципи

проведення державного контролю, який має на меті перевірку відповідності правилам, скерованим передовсім на:

а) запобігання, елімінавання або обмеження допустимих рівнів загрози для людей і тварин, безпосередньо або через навколишнє середовище;

б) гарантування чесної торгівлі кормами і харчовими продуктами та охорону інтересів споживача, в тому числі оформлення етикеток для кормів і харчових продуктів та інших форм надання інформації споживачам.

Більш того, ця постанова не поширюється на державний контроль, який має на меті перевірку дотримання правил щодо спільних організацій ринку сільськогосподарської продукції. Постанова залишається без змін для особливих положень спільноти, щодо державного контролю. Проведення державного контролю на підставі цієї постанови залишається без змін для первинної юридичної відповідальності суб'єктів, які ведуть підприємства з виготовлення кормів та харчових продуктів, за забезпечення безпеки кормів і харчових продуктів, як встановлено Постановою (ЄС) № 178/2002, та для будь-якої цивільної або кримінальної відповідальності, яка виникне внаслідок порушення їх обов'язків. На підставі того ж розпорядження визначено у розділі V Закону про безпеку харчових продуктів і харчування [3] державний контроль харчових продуктів. Відповідно до регулювань, які містяться в розділі V Закону, органами державного контролю продуктів харчування, про які йде мова в ст. 4 постанови № 882/2004, в сфері безпеки продуктів харчування є:

1) органи Державної санітарної інспекції відповідно до компетенцій, визначених положеннями закону від 14 березня 1985 р. про Державну санітарну інспекцію [4] щодо:

а) продуктів харчування нетваринного походження, виготовлених та введених в обіг, привезених та вивезених з третіх держав і назад вивезених до цих держав,

б) продуктів тваринного походження, в роздрібній торгівлі,

в) продуктів харчування, які одночасно містять харчові продукти нетваринного походження та продукти тваринного походження, про які йде мова в ст. 1 пункт 2 Постанови № 853/2004, виготовлених та введених в обіг або вивезених в треті держави, привезених з цих держав в сфері, неохопленій рішенням Комісії 2007/275/ЄС від 17 квітня 2007 р. щодо переліку тварин та продуктів, які повинні підлягати контролю в пунктах пограничного контролю на підставі директив Ради 91/496/ЄЕС і



97/78/ЄС (Урядовий вісник ЄС L 116 від 04.05.2007, ст. 9) та повторно ввозяться до цих країн,

г) правильність застосування принципів системи НАССР на підприємствах, охоплених наглядом Державної санітарної інспекції;

2) органи Військової санітарної інспекції відповідно до компетенції, визначеної в положеннях, виданих на підставі ст. 20а Закону від 14 березня 1985 р. про Державну санітарну інспекцію;

3) органи Ветеринарної інспекції відповідно до компетенцій, визначених положеннями закону від 29 січня 2004 р. про Ветеринарну інспекцію (Вісник законів за 2010 р. № 112 поз. 744);

4) органи Військової ветеринарної інспекції, відповідно до компетенції, визначеної в положеннях, виданих на підставі ст. 3 пункту 7 Закону від 29 січня 2004 р. про Ветеринарну інспекцію;

5) інші органи в межах своїх компетенцій.

Слід відзначити, що у справах проведення державного контролю продуктів харчування щодо продуктів харчування, які виготовляються або вводяться в обіг з об'єктів або рухомих, або тимчасових пристроїв, компетенція органів визначається щоразу відповідно до місцезнаходження підприємства або місця ведення цієї діяльності. Органи Державної санітарної інспекції та органи, про які йде мова вище в пункті 5, компетентні в питаннях проведення державного контролю матеріалів і виробів, призначених для контакту з продуктами харчування в сфері, визначеній Постановою № 1935/2004 та Постановою № 282/2008.

Слід відзначити, що державний контроль, про який йдеться вище, охоплює:

1) генетично модифіковані продукти харчування та генетично модифіковані організми, призначені в якості продуктів харчування в обсязі, врегульованому Постановою № 1829/2003, Постановою № 1830/2003 та Постановою (ЄС) № 1946/2003 Європейського Парламенту і Ради від 15 липня 2003 про транскордонне переміщення генетично модифікованих організмів (Урядовий вісник ЄС L 287, від 05.11.2003, ст. 1), далі «Постанова № 1946/2003»;

2) всі важливі дані та інформацію, яка підтверджує забезпечення відповідності з Постановою № 1924/2006 щодо заяв, які стосуються продуктів харчування та охорони здоров'я та діють на ринку продуктів харчування.

Міністр охорони здоров'я, Міністр сільського господарства та Міністр національної оборони зобов'язані своїм наказом ви-

значити детальні умови та форми співробітництва в сфері ведення нагляду органів Державної санітарної інспекції з органами Ветеринарної інспекції, Військової санітарної інспекції та Військової ветеринарної інспекції, маючи на увазі необхідність забезпечення ефективного нагляду за дотриманням безпеки харчових продуктів і харчування, в тому числі забезпечення Військової санітарній інспекції та Військовій ветеринарній інспекції можливості проведення аудитів на підприємствах, які постачають харчові продукти або клопочуться про таке постачання для Польських збройних сил і жителів іноземних військ на території Польщі . Якщо харчові продукти тваринного походження, які виробляються або зберігаються на заводі-виробнику, або зберігають інші харчові продукти або компетентні органи держави призначення експортованих продуктів харчування, що містять як продукти рослинного, так і тваринного походження, про які йде мова в ст. 1 пункту 2 Постанови № 853/2004, вимагають засвідчення стану здоров'я, виданого державним ветеринаром. Детальні умови та порядок співробітництва у сфері ведення нагляду та проведення державного контролю харчових продуктів, визначає угода між Головним санітарним лікарем та Головним ветеринарним лікарем. Відповідно до ст. 73 пункту 5 Закону від 25 серпня 2006 року про безпеку харчових продуктів і харчування (Вісник законів за 2010 р, № 136, поз. 914, № 182, поз. 1228 та № 230, поз. 1511) видано Постанову про детальні умови та порядок взаємодії органів Державної санітарної інспекції з органами Ветеринарної інспекції, Військової санітарної інспекції та Військової ветеринарної інспекції щодо нагляду за дотриманням безпеки харчових продуктів і харчування [6]. Відповідно до Постанови, Органи Державної санітарної інспекції співпрацюють з органами Ветеринарної інспекції, Військової санітарної інспекції та Військової ветеринарної інспекції таким чином, щоб забезпечити ефективний нагляд за дотриманням безпеки харчових продуктів і харчування.

**Висновки.** Введення Європейським союзом правил щодо регулювання в сфері харчового законодавства започаткувало нову галузь права. Слід підкреслити, що вона охоплює всі сфери адміністративного права, тобто матеріальну, устрою та частково процесуальну, щодо охорони здоров'я споживачів харчових продуктів. Слід пам'ятати, що в недалекому майбутньому відбудеться централізація правових регулювань, які поширюються на цю сферу.

**Список використаних джерел**

1. Договір про заснування Європейського співтовариства // Вісник законів 04.90.864/2.
2. Постанова (ЄС) № 178/2002 Європейського Парламенту і Ради від 28 січня 2002 р., яка встановлює загальні принципи і вимоги харчового законодавства, засновує Європейське відомство з безпеки харчових продуктів та встановлює процедури щодо безпеки харчових продуктів // Урядовий вісник ЄС L 31 від 01.02.2002, стор. 1; Урядовий вісник ЄС Спеціальне польське видання, розд. 15, т. 6, ст. 463, далі називається «постанова № 178/2002».
3. Закон від 25 серпня 2006 р. про безпеку харчових продуктів і харчування // Вісник законів 10.136.914 зі змін.
4. Закон від 14 березня 1985 р. про Державну санітарну інспекцію // Вісник законів .– 2006 р., №122, поз.851 зі змін.
5. Постанова (ЄС) № 882/2004 Європейського Парламенту і Ради від 29 квітня 2004 р. в справі державного контролю, який проводиться з метою перевірки відповідності з кормовим і харчовим законодавством та правилами, які стосуються здоров'я тварин і добробуту тварин // Урядовий вісник ЄС L 191 від 30.04.2004, ст. 1; Урядовий вісник ЄС Спеціальне польське видання, розд. 3, т. 45, ст. 200, далі «Постанова № 882/2004».
6. Постанова Міністра охорони здоров'я, Міністра сільського господарства розвитку села та Міністра національної оборони від 15 квітня 2011 р. в справі детальних умов та порядку взаємодії органів Державної санітарної інспекції з органами Ветеринарної інспекції, Військової санітарної інспекції та Військової ветеринарної інспекції щодо нагляду за дотриманням безпеки харчових продуктів і харчування // Вісник законів 11.88.504.

The authors reveal the administrative law aspects of the health protection of food products consumers in Poland, since the introduction of rules by the European Union for the regulation in the sphere of food legislation, that founded a new branch of law covering all the areas of administrative law, i.e. material, of social order and procedural in parts concerning the health protection of the food products consumers. The authors note that it is necessary to remember, that in the nearest future will happen a centralization of legal regulations, which apply to this sphere.

**Keywords:** food legislation, administrative legislation, the protection of the health of food products consumers, food quality control, intended for sale.

*Отримано: 11.01.2013 р.*

## **Вплив екологічної освіти на формування особистості підлітка як суб'єкта навчання**

У статті здійснено аналіз інтегративних складових екологічної освіти, яка повинна починатися у молодшому дошкільному віці та тривати впродовж усього життя людини. Розглянуто чинники формування екологічної спрямованості, екологічної культури, свідомості та компетентності особистості. Висвітлено проблему підвищення ефективності процесу формування та соціально значущі функції екологічної свідомості підлітків. Виокремлено деякі фактори, що впливають на розвиток екологічної культури підлітків. З'ясовано життєво важливу необхідність в екологізації освіти, в стійкому розвитку, екологічному імперативі, зміні антропоцентричної свідомості на екоцентричну.

**Ключові слова:** екологічна освіта, екологічна спрямованість, екологічна культура, екологічна свідомість, екологічна компетентність.

В статье осуществлен анализ интегративных составляющих экологического образования, которое должно начинаться в младшем дошкольном возрасте и длиться на протяжении всей жизни человека. Рассмотрены факторы формирования экологической направленности, культуры, сознания и компетентности личности. Раскрыта проблема повышения эффективности процесса формирования и социально значимые функции экологического сознания подростков. Выяснена жизненно важная необходимость в экологизации образования, в устойчивом развитии, экологическом императиве, смене антропоцентрического сознания на эгоцентрическое.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическая направленность, экологическая культура, экологическое сознание, экологическая компетентность.

**Постановка проблеми.** У наш час, коли глобальна екологічна криза є однією із найбільших загроз, а її ліквідація – найважливішим завданням для людства, в усьому світі велика увага приділяється проблемі екологічної освіти [7]. У розвинених державах уже розроблені та вдосконалюються різні програми й концепції розвитку екологічної освіти. Одними з перших глобальну схему екологічної освіти запропонували учасники Міжнародного семінару з екологічної освіти (Белград, 1975 р.). Виходячи з цієї схеми, головною метою екологічної освіти повинно бути формування у населення нашої планети усвідомлення того, що необхідно опікуватися глобальними проблемами довкілля, які виникли

останнім часом, а для цього треба мати відповідні знання, досвід, уміння, мотивації та зобов'язання, щоб вирішити існуючі проблеми та запобігти майбутнім екологічним катастрофам.

**Аналіз останніх досліджень.** Сьогодні активно розвиваються як формальна екологічна освіта (у школах, вищих навчальних закладах, інститутах підвищення кваліфікації), так і неформальна (за допомогою засобів масової інформації, кіно, музеїв, виставок, заходів природоохоронних товариств тощо). Особливе значення розвитку екологічної освіти й культури надається в усьому світі останніми роками, коли стало очевидно, що одними з головних причин невиконання ухвал міжнародних екологічних форумів, угод і конвенцій з охорони природи є низький рівень екологічної освіти, зокрема, осіб, які приймають важливі рішення. Тому на багатьох міжнародних зібраннях активно обговорювалися проблеми екологічної освіти й виховання та їхня роль в еколого-збалансованому розвитку людства (Нью-Делі, 1997; Париж, 1998; Цюрих, 1999; Брюссель, 1999; Дакар, 2000; Йоганнесбург, 2002 та ін.).

Проблеми екологічної освіти розглядаються в роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, таких як О. М. Дзятковська, А. Н. Захлебний, В. С. Крисаченко, С. В. Лескова, Л. Б. Лук'янова, Р. В. Опарін, Н. С. Попов, Г. П. Пустовіт, С. Д. Рудишин, О. Г. Солодухова, І. Т. Суравегіна, В. Червонецький та ін. Вони свідчать про необхідність унесення певних змін у навчально-виховні плани загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, що відповідають закономірностям розвитку екологічної спрямованості, екологічної свідомості, екологічної компетентності та екологічної культури підлітків.

**Мета нашої статті** – здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку та інтегративних складових екологічної освіти, яка повинна починатися у молодшому дошкільному віці і тривати впродовж усього життя людини. Отже, **екологічна освіта** – це неперервний процес засвоєння цінностей і понять, які спрямовані на формування умінь і стосунків, необхідних для осмислення і оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою і навколишнім середовищем, що передбачають розвиток умінь приймати екологічно доцільні рішення і мають на меті засвоєння правил поведінки в навколишньому середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Питання екологічної освіти за сутністю своєю не лише педагогічне, а й психологічне, оскільки стосується не стільки надання певних знань, і навіть не змін у

поведінці, а впливу на формування особистості об'єкта екологічного навчання.

Початком формування *екологічної спрямованості* особистості можна вважати дошкільне дитинство. Цей період досить вагомий для усвідомлення себе невід'ємною часткою живої природи, своєї ролі та значущості в збереженні її цілісності. І саме дошкільний вік розглядається в психолого-педагогічній літературі як вік накопичення знань про навколишній світ і ставлення до нього людини. Цьому сприяє високий пізнавальний інтерес дітей до природного довкілля, їх особлива чутливість до різного роду впливів навколишнього середовища, перевага наочно-образного мислення над абстрактно-логічним і предметно-чуттєва діяльність [10].

Наступною складовою та головною метою екологічної освіти є формування та розвиток *екологічної свідомості*, яка містить сукупність екологічних знань: фактів, відомостей, висновків, узагальнень про взаємини в світі тварин, рослин і людей, а також прагнення людини, які спрямовані на захист навколишнього середовища, на активну діяльність у боротьбі з порушеннями в галузі охорони природи.

Проблема формування екологічної свідомості і поведінки підлітків полягає в тому, що:

- їх обізнаність із екологічною проблематикою є фрагментарною, недиференційованою, вони краще орієнтуються в глобальних екологічних проблемах, ніж у проблемах своєї місцевості, країни;
- значна частина (від чверті до третини) учнів загальноосвітніх навчальних закладів вважають себе непричетними до вирішення проблем довкілля, а інші, хто усвідомлює особисту причетність до екологічних проблем, убачають її в дотриманні елементарних правил поведінки в навколишньому природному середовищі та не усвідомлюють екологічного значення вчинків, пов'язаних з опосередкованим використанням природних ресурсів.

Отже, причини, що визначають протиріччя формування екологічної свідомості і поведінки підлітків, закладені у структуру змісту існуючої екологічної освіти і виховання, що не сприяє усвідомленню особистої причетності до проблем довкілля, відповідальності за його стан, не надає інформації, необхідної для прояву практичних дій і поведінки у зоні безпосереднього впливу і відповідальності. За параметрами обсягу, збалансованості та актуальності проблематики екологічний зміст, що вивчається,

задовольняє, скоріше, потребу у «чистому» знанні, аніж вимогу дотримання екологічних норм у повсякденній діяльності [14].

Підвищення ефективності процесу формування екологічної свідомості можливе через гармонізацію змісту, впровадження особистісно-орієнтованих інтерактивних методик екологічної освіти та виховання, спрямованих на формування мотиваційно-ціннісних і поведінково-діяльнісних складових екологічної свідомості та поведінки.

Екологічна свідомість виконує важливі соціально значущі функції у сфері освіти та виховання:

- *просвітницька функція* допомагає молоді на основі засвоєння екологічних знань усвідомити необхідність і можливість їх використання з метою збереження навколишнього природного середовища, запобігання небезпечного і незворотного порушення екологічної рівноваги;
- *розвиваюча функція* реалізується в процесі формування у дітей вміння осмислювати екологічні явища, визначати зв'язки та залежності, що існують у світі рослин і тварин, робити висновки, узагальнення та висновки щодо стану навколишнього середовища і розумно взаємодіяти з ним;
- *виховна функція* проявляється у формуванні морального, етичного та естетичного ставлення до навколишнього природного середовища, органічно поєднує почуття обов'язку та відповідальності;
- *когнітивна функція* обумовлює поглиблене вивчення рідної природи, діяльну любов до неї, збагачує і зміцнює патріотичні орієнтації;
- *емотивна функція* дозволяє критично оцінювати об'єктивну реальність і формує установку протидіяти заходам, спрямованим на порушення екологічної рівноваги;
- *організаційна функція* полягає у стимулюванні активної природоохоронної діяльності учнів;
- *прогностична функція* полягає у розвитку в учнів вміння осмислювати можливі наслідки тих чи інших дій людини, що порушують екологічний баланс у природі [8].

Також однією з важливих задач екологічної освіти є формування екологічної компетентності підлітків, чому сприяє долучення до процесу навчання екологічної практики [6, 17]. Однак, слід відзначити деякі недоліки її змісту та організації. Програми практик передбачають завдання, виконання котрих суперечить ідеї ціннісного ставлення до навколишнього природного середовища та його збереження, і створює перешкоди формуван-



ню екологічної компетентності підлітків. Зокрема, у ботаніці «збір», «консервування» природних об'єктів, «гербаризації», «фіксація», «монтування», «сушка», а у зоології «збір та вилування», «збір хордових тварин для подальшого їх утримання», «збір хордових дослідження, колекціонування, фіксація та збереження», «фіксація зоологічного матеріалу», «виготовлення препаратів кісток та скелетів різних груп тварин», повинні розцінюватися як природонебезпечні дії, такі, що не сприяють «екологізації свідомості» підлітків, а відтак і формуванню екологічної компетентності.

Порівнюючи теоретично обґрунтовані вимоги до екологічної компетентності з результатами дослідження екологічної практики, визначаються певні загальні та часткові протиріччя. До загальних належать протиріччя між:

1) колективним характером навчання та індивідуальним виявом екологічної компетентності після закінчення освітнього процесу;

2) запитам на інтерактивні методи навчання та виховання, які б стимулювали розвиток екологічної компетентності підлітків і неадекватним рівнем їх розробки та впровадження в освітній процес.

Часткові протиріччя між:

3) спрямуванням освіти на формування дбайливого ставлення до природи і передбаченими навчальними програмами природонебезпечними діями;

4) нестачею навчального часу для формування практичних умінь і навичок та необхідністю саме практичного застосування набутих знань і навичок у професійній та повсякденно-побутовій діяльності;

5) переважаням у змісті екологічного матеріалу глобального рівня та необхідністю застосування знань щодо конкретних природних об'єктів.

Ці суперечності визначають стан сформованості екологічної компетентності підлітків і водночас дозволяють окреслити педагогічні умови підвищення ефективності відповідного освітньо-виховного процесу [17].

У процесі здобуття екологічної освіти необхідно враховувати те, що:

- екологічна освіта базується на знаннях, основу яких складають об'єкти живої та неживої природи. Ця обставина передбачає наявність в об'єкта екологічної освіти системного мислення про світ, вміння використовувати методи

системного аналізу, як в процесі свого навчання, так і у практичній роботі;

- до основних об'єктів екології як науки належать найбільші природні системи – від спільнот до біосфери в цілому;
- наявність «живої матерії» або «живої речовини» у складі екосистем наділяє їх «раціональною» поведінкою та спонукає до вивчення біології, фізіології, анатомії, соціології, психології та інших суміжних дисциплін, що пояснюють функції та поведінку живих організмів і спільнот, аж до «цілеспрямованих систем», що володіють інтелектом;
- сучасні екологічні знання концентруються та розвиваються на стиках багатьох наук: мікробіології, біології, хімії, фізики, економіки, математики, соціології, психології та інших;
- екологічні системи характеризуються просторовим розподілом, в якому доводиться враховувати не тільки географічні, геологічні, кліматологічні та інші фактори, але й культурні та соціальні традиції народів, що населяють дані території;
- вивчення еволюційних процесів неможливо здійснити без історичного екскурсу на десятки, сотні і навіть тисячі років тому, без застосування спеціальних методів діагностики речовин. Це означає, що об'єкт екологічної освіти повинен володіти здатністю до «суміщення» минулого, теперішнього і майбутнього стану нашої планети, висувати та перевіряти гіпотези про причини змін, що виникають;
- екологічні проблеми сьогодні набули глобального масштабу впливу на земну цивілізацію та повинні адекватно сприйматися усіма народами. Отже, об'єкт екологічної освіти повинен освоїти «екологічні стандарти» не тільки своєї країни, а й міжнародні, знати міжнародне законодавство в сфері охорони навколишнього середовища і природокористування [11].

Екологічна освіта як цілісне культурологічне явище, що містить процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного і громадського виховання, екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту.

Ідея екологічної освіти може бути віднесена до принципів навчання, тому що вона являє собою одне з універсальних ке-

рівних положень сучасної освіти, які стосуються всього процесу навчання у цілому, поширюється на всі навчальні предмети, без них неможливо формувати *екологічну культуру* підлітків і вона не може бути замінена ніякими іншими принципами. Принцип екологічної освіти знімає головне протиріччя між предметним навчанням і необхідністю формування екологічної культури, що є в даний час концептуальною вимогою всього цивілізованого людства. Це призводить до необхідності визнання концептуальної ідеї про те, що сучасна освіта в будь-якій державі має стати екологічною [9]. Екологічна культура є цілепокладаючою діяльністю людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованою на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів та процесів) відповідно до власних потреб і намірів. Екологічна культура спрямована на подолання власної обмеженості людини як природної істоти (біологічного виду) щодо пристосування у біосфері в умовах постійної конкуренції з боку тих чи інших форм живої речовини. Вона є сукупністю адаптивних ознак виду принципово нового гатунку. Про їхнє значення можна мати думку від протилежного: людина, позбавлена звичних засобів впливу на довкілля (житла, одягу, знарядь праці, зброї, медичних препаратів та ін.), має сумнівні шанси вижити й ствердитися в природних екосистемах. І, навпаки, маючи їх, вона, по суті, виводить себе за межі конкуренції, оскільки володіє адаптивними набутками, несумірними з виробленими іншими видами в процесі біологічної еволюції. Тому екологічна культура не є чимось несуттєвим чи вторинним для існування людини – вона становить саму його функціональну основу, уможливаючи доцільне й ефективне природокористування.

Спираючись на аналіз різних теоретичних досліджень [18, 19, 21], можна виокремити деякі фактори, що впливають на розвиток екологічної культури підлітків, а саме:

- високий рівень екологічного світогляду, що сприяє розвитку мотиваційної готовності до вирішення екологічних завдань;
- екологічна грамотність, яка базується на високому рівні теоретичних і практичних знань і формує екологічну компетентність;
- прийняття екологічної діяльності як цінностного орієнтиру особистості, а також усвідомленість і долученість до неї;
- особистісне зростання і, як наслідок, розвинена спрямованість на саморозвиток.

Розвитку *екологічного мислення* підлітків сприяє уміння самостійно відбирати актуальні з екологічної точки зору завдання і розв'язувати їх, розраховуючи на власні розумові сили. Саме уміння самостійно вирішувати такі завдання є показником високого рівня інтелектуальної самореалізації особистості підлітка, його здатності усвідомлювати соціальну значущість тих завдань, які він може вирішити в процесі конкретних дій у навколишньому середовищі. Безумовно, екологічне мислення як специфічна спрямованість розумової діяльності не може бути абстрагованим від моральних настанов та емоційних переживань. Саме вони значною мірою впливають на ухвалення рішень щодо навколишнього середовища, забезпечують пошук вирішення екологічних завдань. Важливо, щоб розумова діяльність корегувалася гуманістичними ідеалами ставлення до довкілля і визначала пізнавальні пріоритети [20].

**Висновки.** У період глобальної екологічної кризи виникає життєво важлива необхідність в екологізації освіти, в стійкому розвитку, екологічному імперативі, зміні антропоцентричної свідомості на екоцентричну. Велике значення в цьому питанні надається вихованню особистості, формуванню екологічної спрямованості, екологічної свідомості, екологічної культури та екологічної компетентності. Від результативності навчання, виховання і розвитку молоді, від її інтелектуальних, духовних і моральних якостей залежить майбутнє кожної країни, отже, і майбутнє цивілізації у цілому. Високий рівень екологічної освіти стане запорукою забезпечення екологічної рівноваги в світі, засобом подолання екологічної кризи, а значить, стабільного і гармонійного життя на Землі.

#### Список використаних джерел

1. Дзятковская Е. Н. Культурологический подход к общему экологическому образованию / Е. Н. Дзятковская, А.Н. Захлебный // Педагогика. – № 9. – 2009. – С. 35–43.
2. Захлебный А. Н. Модели содержания экологического образования в новой школе / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Педагогика. – № 9. – 2010. – С. 38–44.
3. Картавых М. А. Высшее профессионально-экологическое образование студентов в области экологического менеджмента и аудита: компетентностный формат / М. А. Картавых // Высшее образование сегодня. – № 12. – 2010. – С. 29–32.
4. Крыжановская И. В. Влияние акцентуаций характера на выбор профессий сферы экологии и природных ресурсов /

- И.В. Крыжановская // Психологическая наука и образование. – № 2. – 2010. – С. 27–37.
5. Лескова С. В. Реализация креативного потенциала дошкольника в экологическом образовании / С. В. Лескова // *Фундаментальные исследования*. – № 7. – 2008. – С. 86–88.
  6. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти : монографія / Лариса Борисівна Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 250 с.
  7. Мазурок В. Г. Шляхи удосконалення еколого-економічної освіти студентів технічного коледжу в процесі професійної підготовки / В. Г. Мазурок // *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. – № 4 (215). – 2011. – С. 190–198.
  8. Морозова Н. А. Образование как фактор формирования и развития экологического сознания / Н. А. Морозова // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – № 98. – 2009. – С. 160–164.
  9. Опарин Р. В. Экологическое образование как ведущий принцип современного личностно-ориентированного образования / Р. В. Опарин // *Мир науки, культуры, образования*. – № 4(16). – 2009. – С. 204–206.
  10. Поліщук Н. А. Створення єдиного розвивального екологічного середовища в дошкільному навчальному закладі / Н. А. Поліщук // *Педагогічний пошук*. – 2010. – № 3. – С. 25–29.
  11. Попов Н. С. Экологическое образование для устойчивого развития / Н. С. Попов, А. Мозерова, А. Хайри, Ш. Хузар // *Фундаментальные исследования*. – № 1. – 2009. – С. 97–98.
  12. Попова Л. В. Уровневая реализация программ высшего экологического образования / Л. В. Попова, Н. Н. Марфенин // *Высшее образование сегодня*. – № 4. – 2010. – С. 97–99.
  13. Приходченко А. А. Екологічна психологія – проблеми та перспективи : збірник матеріалів / А. А. Приходченко, А. В. Іванченко // *Міжнародна науково-практична конференція «Перший Всеукраїнський з'їзд екологів»*. – 2006. – С. 302–305.
  14. Пустовіт Н. А. Формування екологічної свідомості і поведінки / Н. А. Пустовіт // *Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя*. – К., 2009. – С. 40–43.
  15. Рудишин С. Д. Стан екологічної освіти в практиці вищої школи зарубіжних країн / С. Д. Рудишин // *Вісник Житомирського державного університету*. – 2008. – № 40. – С. 81–85.

16. Сасі Н. В. Проблема відповідальності вчителя за екологічну вихованість молодших школярів у педагогічній системі В. О. Сухомлинського / Н. В. Сасі // Вісник Черкаського Університету. – № 131. – 2008. – С. 140–144. – (Педагогічні науки).
17. Титаренко Л. М. Роль польової практики у формуванні екологічної компетентності студентів / Л. М. Титаренко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка, гол. ред. Г. Терещук. – Тернопіль, 2010. – № 1. – С. 211–216. – (Серія «Педагогіка»).
18. Фортунатов А. А. Теоретические подходы к формированию экологической культуры студенческой молодежи / А.А. Фортунатов // Ученые записки Университета имени П. Ф. Лесгафта. – № 5(63). – 2010. – С. 114–117.
19. Хайбулаева У. М. Формирование экологической культуры старшеклассников / У. М. Хайбулаева, Г. Г. Недюрмагомедов, В. Н. Цатуров // Педагогика. – № 3. – 2008. – С. 17–22.
20. Червонецкий В. Дидактико-виховні функції діяльнісного компоненту змісту екологічної освіти у школах євроатлантичного регіону / В. Червонецкий // Історія педагогіки. – Вип. 12, Ч. 1. – 2010. – С. 130–140.
21. Чердымова Е. И. «Экологическое сознание» и «экологическая культура» в модели экологического образования / Е. И. Чердымова // Известия Самарского научного центра РАН. – Т. 12. – № 3. – 2010. – С. 137–140.

The author conducted an integrative analysis related to environmental education, which should begin in the preschool age and last throughout a person's lifetime. He considered the factors of the environmental focus, environmental culture, environmental awareness and environmental competence of the individual. The author explained the problem of the efficiency of the process of teenagers' environmental awareness formation increasing and its socially important functions. He found a vital need for green education, sustainable development and environmental imperatives for changing consciousness from the anthropocentric to ecocentric. The future of each country, therefore, the future of civilization in the whole is established to be depended on the success of the training, education and youth development, its intellectual, spiritual and moral qualities. A high level of environmental education will be a guarantee of ecological balance in the world and the means of overcoming the ecological crisis, and therefore, stable and harmonious life on the Earth.

**Keywords:** environmental education, environmental orientation, environmental culture, environmental awareness, environmental competence.

*Отримано: 19.01.2013 р.*

## **Моральний вчинок як міра духовного розвитку особистості молодшого школяра**

У статті розглядається проблема морального розвитку молодшого школяра та його індивідуальна активність у сфері соціальних відносин. Показником цієї активності виступає моральний вчинок. Розглядається структура та передумови здійснення молодшим школярем морального вчинку, описуються стадії його розвитку згідно провідних теорій морального дозрівання, аналізуються безперечні досягнення та недоліки цих теорій. Особлива увага приділяється мотиваційному та волевому компоненту у структурі морального вчинка молодшого школяра, розкриваються його етапи .

**Ключові слова:** вчинок, мотивація, моральний вибір, мета, намір, соціалізація.

В статье рассматривается проблема нравственного развития младшего школьника и его индивидуальной активности в сфере социальных отношений. Показателем этой активности выступает нравственный поступок. Рассматривается структура и предпосылки осуществления детьми 6-11 лет нравственного поступка, описываются стадии его развития согласно ведущих теорий морального созревания, анализируются бесспорные достижения и недостатки этих теорий. Особое внимание уделяется мотивационному и волевому компоненту в структуре морального поступка младшего школьника. Раскрываются этапы осуществления нравственного поступка.

**Ключевые слова:** поступок, мотивация, моральный выбор, цель, намерение, социализация.

**Проблема.** Моральний розвиток дитини надзвичайно тісно пов'язаний з розвитком особистості. Соціальна ситуація розвитку дитини молодшого шкільного віку призводить до перебудови всієї системи ставлень дитини, та спонукає її до різних вчинків. Вчинок завжди є виразником особистості дитини. Він має свою структуру та залежить від попередніх впливів дорослих на дитину, від сформованості внутрішньої системи оцінювання дитиною її уявлень про добро та зло, виходячи з яких дитина діє по відношенню до себе, до інших та до оточуючого світу.

**Мета статті.** Розкрити значення морального вчинку молодшого школяра для розвитку його особистості.



Проблема морального розвитку особистості розкривається у працях Л.І. Анциферової, Л.І. Божович, Б.С. Братуся, Ф.Ю. Василюка, Л. Кольберга, О.М. Леонтєва, А. Маслоу, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейна, В. Франкла, Е. Фромма. Молодший шкільний вік характеризується процесом активного розвитку психічних функцій, він є синдетивним для розвитку моральних якостей особистості. Одні дослідники дотримувалися думки, що дитина 6-10 років здатна до морального вчинку за умов успішної соціалізації. Так, теорія соціального наuczіння Н. Міллера та Дж. Долларда показує, як дитина пристосовується у сучасному світі, як вона засвоює норми суспільства, тобто як відбувається її соціалізація.

*Соціалізація* – це процес входження дитини у суспільство, її становлення повноцінним його членом. Прихильники цієї теорії стверджують, що всі індивідуальні відмінності дитини є результатом навчання. Теорія соціального наuczіння розроблялася трьома поколіннями вчених. Основи теорії започаткували Н. Міллер та Дж. Доллард – трансформували ідеї З. Фрейда, замінивши принцип задоволення принципом підкріплення, під яким вони розуміли усе, що стимулює повторення раніше виниклої реакції. Навчання – це підсилення зв'язку між основним стимулом і відповіддю, яка виникає через підкріплення, завдяки якому можна набути будь-якої форми поведінки. Завдання батьків вони вбачали в соціалізації дітей, у підготовці їх до життя, вважали, що особливу роль у цьому процесі відіграє мати, яка подає перший приклад людських стосунків.

Стосунки між батьками і дітьми у рамках цієї концепції вивчав американський психолог Р. Сіре. Він стверджував, що природу дитячого розвитку визначає практика дитячого виховання. Він виділяє три фази розвитку дитини. Перша – фаза рудиментарної поведінки, що базується на вроджених потребах та навчанні у перші місяці життя. Цю фазу розвитку дитини вчений пов'язує з біологічною спадковістю новонародженого, з її докільням, немовля входить у навколишнє середовище, яке є основою для розширення його взаємодії з зовнішнім світом. Друга – це фаза первинних мотиваційних систем – виховання і навчання у сім'ї, вона вважається основною фазою соціалізації, яка триває від 1,5 року до вступу дитини до школи. Первинні потреби ще є основними мотивами поведінки дитини, але поступово вони перетворюються у вторинні, дитина перестає бути повністю залежною від матері, розвивається ідентифікація її з батьками. Третя фаза вторинних мотиваційних систем – навчання поза сім'єю у

зв'язку зі вступом дитини до школи. Саме на цій стадії дитина готова до морального вчинку, в якому вона проявляє сформованість своєї особистості та за допомогою його проектує себе у зовнішній світ. [1]

Проблема морального розвитку дитини посідає значне місце у науковій спадщині Ж. Піаже, дослідження якої він здійснив на основі аналізу процесу формування її моральних суджень. Характерно, що свою теорію розумового розвитку дитини вчений переніс на сферу її морального дозрівання. У фундаментальній праці «Моральні судження дитини» Ж. Піаже висунув припущення, згідно з яким у роки дитинства існує два види моральності: генетично першою є моральний примус, котрий базується на характері стосунків між малюком та дорослим, в основі яких лежить його пристосування до вимог, заборон і вказівок старших. У ході розвитку моральність примусу змінюється моральністю співробітництва, котра виникає на основі розвитку її рівноправних взаємин з ровесниками. Отже, Ж. Піаже дотримувався думки, що між інтелектуальністю дитини і її моральністю існує тісний внутрішній зв'язок, оскільки спільними є механізм їх розвитку [2].

На думку Ж. Піаже, у молодшому шкільному віці у дитини домінує моральний реалізм, коли діти судять про дії інших швидше за їх наслідками, ніж за намірами. На підтвердження цього, вчений наводить результати експерименту, який здійснив з метою оцінки моральних суджень дітей. Суть методу полягає в оцінці поведінки двох хлопчиків. Перший, намагаючись допомогти матері, несе на кухню тацю з багатьма склянками і ненароком їх розбиває. Другий – намагаючись крадькома дістати з шафи тістечко, розбиває одну склянку. Хто з них вчинив гірше? Молодші діти вважають, що перший, бо він розбив багато склянок, тоді як старші – засуджують другого, оскільки вони надають великого значення мотивам або намірам людини [2].

Доповнюючи та вдосконалюючи теорію Жана Піаже, американський вчений Лоренс Кольберг значно поглибив та розширив основні постулати теорії свого попередника. Його теорія пройшла експериментальну перевірку у багатьох країнах світу. Вчений, використавши спадщину Ж. Піаже, запозичив із неї ідею, згідно з якою розумовий розвиток дитини відбувається паралельно розвитку її моральної свідомості. Л. Кольберг виділяє у своїй теорії 3 рівні моральної свідомості, кожен з яких включає 2 стадії.

Розвиток дитини молодшого шкільного віку (6 – 11 років) ми можемо віднести до першого рівня, бо, як зазначає автор, усі

дошкільники і 70% семирічних дітей знаходяться на доморальному рівні розвитку моральної свідомості. Цей рівень зберігається у 30% дітей десяти років та у 10% школярів 13-16 років. Він характеризується тим, що дитина слухається дорослого задля того, щоб уникнути покарання. Норми моралі для неї є чимось зовнішнім. Судження дитини на першій стадії зводяться до узагальнення типу: потрібно підкорятися правилам, щоб уникнути покарання. Друга стадія має назву «наївний інструментальний гедонізм». Для неї характерними є такі судження дитини: потрібно підкорятися правилам для отримання власної вигоди або винагороди. Основним є орієнтація на заохочення та похвалу або будь-яку іншу винагороду. Третя стадія має назву: «мораль пайхлопчика». На цій стадії школяр так пояснює моральну поведінку – потрібно підкорятися правилам зі сторони встановлених авторитетів та уникати почуття провини. [2] Отже, передумови готовності дитини молодшого шкільного віку до морального вчинку вже виникли, психічно вона достатньо зріла, для того щоб здійснити моральний вибір, наслідком якого є моральний вчинок.

Вчинок у психології розглядається як специфічний вид розумово-вольової дії, необхідна складова діяльності людини, вияв її характеру і поведінки. На відміну від автоматичних, звичних стандартних дій, при здійсненні вчинку відбувається творення нових індивідуально значущих і суспільно-корисних морально-психологічних цінностей, зразків спільної діяльності людей. Вчинок відіграє винятково важливу роль у морально-психологічному розвитку особистості, органічно поєднує у собі діалектичний сплав індивідуального і суспільного, суб'єктивного і об'єктивного, свідомості і діяльності, мотиву і наслідку, слова і діла. Розрізняють позитивні і негативні вчинки. Часто грані між ними є умовними.

У розгорнутому вигляді психологічна структура вчинку містить послідовну низку певних функціональних етапів його перебігу: 1) попереднє усвідомлення, боротьба мотивів; 2) вибір (або створення) необхідних засобів досягнення мети; 3) прийняття рішення; 4) виконання прийнятого рішення 5) оцінка якості виконання дії; 6) фіксація в індивідуальному досвіді результатів і способів здійснення вчинку. [5]

Моральний вчинок – визначальний показник, міра морально-духовного розвитку особистості. Він задає нову теоретико – методичну траєкторію пошуку у цій сфері, оскільки однозначно репрезентує цілісність людської свідомості, самосвідомості і

практичної дії. Річ у тім, що-будь яка моральна духовна цінність і формується у процесі здійснення суб'єктом відповідного вчинку, і проявляється та закріплюється у ньому. Отже, йдеться про такі вчинки дитини, спонуючи яких виступає те чи інше морально-духовне утворення. Вчинки ж, що мотивуються різного роду зовнішнім підкріпленням (заохоченням чи покаранням), не є сутнісними характеристиками морально розвиненої особистості. [3]

Моральні вчинки – завжди результат вільного вибору, і тому пов'язані з ризиком зробити помилку та одержати несхвальну оцінку навколишніх. Але такі вчинки зміцнюють характер дитини, пробуджують самостійність та почуття її відповідальності, прискорюють формування та перевіряють на життєспроможність вже існуючі внутрішні моральні інстанції, на відміну від орієнтації на готові правила, дотримання яких забезпечується зовнішнім контролем. Підкреслимо лише, що самостійність і здатність до ризику не є самодостатніми умовами для формування моральності людини. Вчинок – це завжди соціально оцінюваний акт поведінки, що пробуджується усвідомленими мотивами. На відміну від імпульсивних дій, вчинок здійснюється відповідно до прийнятого наміру. Вчинок як елемент поведінки підпорядкований мотивам і меті діяльності людини. В ньому проявляється особистість людини – її провідні потреби, ставлення до оточуючої дійсності, характер, темперамент. У вчинку проявляються такі риси особистості, як наполегливість, лицемірство, відвертість, замкнутість тощо. У відповідності з соціальними, етичними і правовими нормами вчинки оцінюються, як моральні або аморальні, чесні або нечесні, героїчні або боягузливі тощо.

О.В. Киричук, В.А. Романець розглядають вчинок як спосіб особистості існування у світі, як всезагальний філософський принцип, який допомагає тлумачити природу людини і світу у пізнавальному та практичному відношеннях. Вчинок психологічно і морально зрілої особистості завжди передбачає у своїй основі її ставлення до іншої людини, як до такої ж особистості. Вчинок – як діалог – це взаємовідношення, що передбачає взаємність, співучасть. При цьому ролі учасників вчинкового акту можуть розподілятися по-різному. Вчинок як універсальний засіб самовиявлення, самовдосконалення, самотворення і самопостереження людини в суспільстві у певному розумінні може розглядатися, як притаманний будь-якій людині, соціальній групі і будь-якій культурі, відбиваючи в собі специфіку і загальний рівень свого суб'єкта. [7]

Моральний вчинок – завжди свідомий акт, що оцінюється, як акт морального самовизначення людини, в якому індивід стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самого, до групи або суспільства в цілому. Під ставленням ми розуміємо суб'єктивний вибірковий зв'язок людини зі значущими для неї об'єктами навколишньої дійсності, який базується на її індивідуальному досвіді взаємодії з ними. Вчинок є проекцією особистості, саме у ньому проявляються ставлення дитини. Тому вчинок вважають основною складовою соціальної поведінки. У ньому проявляється та формується особистість людини. Реалізації вчинку завжди передує внутрішній план дій, в якому представлені свідомо вироблені наміри, уявлення про наслідок власних дій та наслідки для оточуючих, суспільства в цілому. Вчинок може бути виражений дією чи бездіяльністю; позицією, вираженою словами; ставленням до чого-небудь, що відображається у вигляді жесту, погляду, тону мови, змістового підтексту; у дії, що спрямована на подолання фізичних перешкод та пошук істини. При оцінці вчинку потрібно враховувати систему соціальних норм, що прийняті у даному суспільстві. Для вчинку велике значення має моральний зміст дії, саму дію слід розглядати, як спосіб здійснення вчинку у конкретній ситуації. Вчинок завжди включений в систему моральних взаємозв'язків суспільства, а через них і до всіх суспільних взаємозв'язків взагалі.

Моральному вчинку завжди передує моральний вибір, який розглядають як духовно-практичну ситуацію самовизначення особистості у відношенні принципів, рішень і дій. У визначенні терміна «моральний вибір» є різні точки зору. Перша – була сформульована ще Аристотелем, який розглядав проблему вибору як один з аспектів проблеми навмисності і особливий вид доволності дій. Відповідно до Аристотеля, моральний вибір свідомий, протилежний потягу, відмінний від бажань, спрямований на те, що залежить від людини. Відповідно до другої – власне моральний вибір – той, який має лише вищу мету. За І. Кантом, моральний вибір – це відповідність боргу. За Г. Гегелем, здатність до вибору є найбільш загальна характеристика людини як суб'єкта воління і вираження його волі. Ж.-П. Сартр визначає вибір як виключно екзистенційне самовизначення людини щодо себе та людства.

В момент морального вибору у дитини відбувається боротьба мотивів, яка належить до сфери волі у власному розумінні слова. Боротьбою мотивів називають психічний стан особистості і одночасно можливий етап вольової дії, вчинку. Боротьба мотивів

характеризується одночасним існуванням у психіці особистості, «зіткненням» взаємовиключних мотивів і відповідних їм способів дій. *Мотив* є внутрішньою рушійною силою поведінки людини, він складається з уявлення та почуття, яке насичує його емоційним змістом; одному уявленню протистоїть інше (або інші), оскільки відповідні їм почуття не завжди сумісні одне з одним. Психіка людини перетворюється на арену для боротьби мотивів, які можуть узгоджуватись у прийнятті рішення, а можуть паралізувати один одного й викликати стан нерішучості. В такій внутрішній боротьбі відбувається більша частина свідомого духовного життя людини.

Наслідком боротьби мотивів завжди стає вибір необхідних засобів досягнення мети. Метою називають передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямована діяльність людини, групи або усього суспільства. Мета тісно пов'язана із засобами її досягнення. Цей зв'язок відображається в законі оптимальності, який вимагає, щоб мета була практично досяжною, а засоби руху до мети – оптимальними. Мета має винятково важливе значення для спрямування, організації діяльності, постановки конкретних завдань. Після утворення мети для реалізації морального вчинку необхідне виникнення внутрішнього плану дій.

Виконуючи завдання з різних навчальних предметів, діти навчилися шукати найзручніші способи, обираючи і зіставляючи варіанти дій, планувати їх порядок та засоби реалізації. Чим більше етапів власних дій може передбачити школяр, чим старанніше він може зіставити їх варіанти, тим успішніше контролюватиме розв'язання завдань. Необхідність контролю та самоконтролю, словесного звіту, самооцінки у навчальній діяльності створюють сприятливі умови для формування у молодших школярів здатності до планування і виконання дій подумки. Аналізуючи свій власний план дій, дитина шукає найбільш вдалий спосіб здійснення свого наміру. Цей план є етапом прийняття остаточного рішення. По завершенні цього етапу утворюється намір.

Наміром називають рішення людини виконати певну дію і домогтися певного наслідку. Намір пов'язаний з волею, він сам є вольовою установкою для людини виступає як певне спонукання, що формується на ґрунті осмислення людиною мети і завдання, які стоять перед нею. Намір може реалізуватися в конкретних справах. Показником соціальної активності особи є її здатність перетворювати намір на дії. Розрізняють добрі та злі

наміри. Намір завжди стоїть перед дією, а тому виступає організуючим фактором. Наступним етапом є виконання прийнятого рішення або реалізація морального вчинку.

Реалізація морально-вольової дії. Вольовий намір реалізується через вольові зусилля як різновид довільних дій, які виокремлюють і класифікують на основі їх функцій: пізнавальні (перцептивні, атенційні, мнемічні, інтелектуальні) і психомоторні дії.

Систему вольових дій утворює свідома дія з непередбаченим результатом, яка характеризується позитивним мотивом і метою, хоча результат може бути і негативним. Свідомо дія завжди спрямована на досягнення певного результату, адже людина передбачає результат і контролює його впродовж своєї активності. Ненавмисна дія здійснюється без мотиву і відповідної мети, мимоволі. Навмисна дія, мотив, мета і засоби її досягнення мають негативний характер, що відповідно забарвлює її дії. При цьому вони усвідомлені та ретельно сплановані; негативістську дію її спонукає сильна образа на кого-небудь або інші чинники. Мотивами можуть бути потреба в розрядці емоційного напруження, бажання помсти, а метою – заподіяння кривдникові неприємності, що є навмисним. Це імпульсивна дія, вона відбувається за першої спонуки. Її особливістю є недостатнє обмірковування можливих наслідків; викликана дія, що здійснюється без мотиву, її мета викликана під впливом інших людей, а не на основі власних потреб, інтересів і почуттів; даремна дія, відбувається сама по собі. У ній є мотив і мета, які об'єктивно не мають жодної цінності. Морально-вольові дії завжди ініціативні. Мета і задання цих дій задаються ззовні і можуть лише прийматися чи не прийматися людиною.

До вольових дій належать придивляння, прислуховування, концентрація уваги, пригадування, стримування спонукань, прояв фізичної сили, швидкості та витривалості. Їх реалізація значною мірою залежить від інтелектуальних, емоційних і мотиваційних можливостей та досвіду людини. Особистість може дуже бажати, але бути бездіяльною. Фантазування принесе радість, але справ із місця не зрушує. Без внутрішньої та зовнішньої активності, конкретної діяльності мета залишається недосяжною. На цьому етапі необхідне вольове зусилля, яке забезпечує реалізацію вольової дії. *Вольове зусилля* – особливий емоційний стан, форма емоційного стресу, що мобілізує внутрішні резерви людини (увагу, пам'ять, мислення, уяву та ін.), створює додаткові мотиви та сенси дій; стан душевного напруження. У такому стані особистість здатна загальмувати дію одних мотивів чи



підсилити дію інших, знайти нові сенси виконання раніше нецікавих завдань, справ. Вольове зусилля спрямовується на подолання як внутрішніх, так і зовнішніх перешкод. Воно пов'язане з усією спонукальною сферою особистості, але не є мотивом. Це – активний вияв свідомості, спрямований на мобілізацію психічних, фізичних, соціальних, моральних, духовних можливостей і досвіду людини, необхідних для подолання перешкод у процесі діяльності. У кожному вольовому акті його величина залежить від реальних можливостей людини, труднощів, які доводиться переборювати, та значущості цілей, яких потрібно досягти. Особливо мобілізує людину на подолання зовнішніх перешкод вольове зусилля, викликане почуттям обов'язку та морального переконання, духовним ідеалом. Перемога над страхом, лінощами приносить емоційне задоволення та переживається, як перемога над собою. Це найбільші перемоги людини. У вольовій поведінці, крім вольового зусилля, розрізняють вольовий імпульс, що виявляється при подоланні перешкод. Наступним етапом є етап оцінки якості виконаних дій. [2]

*Оцінка якості виконаних дій* полягає в аналізі вольової дії після її завершення: дитина аналізує, фіксує досвід формулювання цілей, прийняття та реалізації рішень. Це відбувається не завжди, але в складних ситуаціях розвинена особистість звертається до свого досвіду вольової поведінки. Здобутий досвід є великим надбанням людини, здатної долати складні обставини життя, зберігати і розвивати себе. Тут молодший школяр співставляє отриманий результат з метою, яку він перед собою ставив. Проведений аналіз стає особистісним здобутком.

Фіксація в індивідуальному досвіді результатів і способів здійснення дії. На цьому етапі морального вчинку зовнішні дії інтеріоризуються та переходять у внутрішній план, тобто всі вищеприписані дії стають внутрішнім надбанням особистості молодшого школяра. [6]

Отже, для здійснення морального вчинку молодшому школяреві необхідно, щоб у нього були розвинені на достатньому рівні психічні процеси. Особливого розвитку потребує воля, моральний вчинок, які проєктують моральні якості школяра, на зовні показують його реальне ставлення до себе, до світу та до оточуючих. Моральний вчинок для здійснення має пройти такі стадії свого формування : 1) попереднє усвідомлення, боротьба мотивів; 2) вибір (або створення) необхідних засобів досягнення мети; 3) прийняття рішення; 4) виконання прийнятого рішення 5) оцінка якості виконання дії; 6) фіксація в індивідуальному до-

свіді результатів і способів здійснення вчинку. Особистість дитини найбільш яскраво проявляє себе у вчинках.

#### Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К.: Каравелла, 2009. – 400 с.
2. Крайг Г. Психология развития. 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2010, – 940 с.
3. Освіта від А до Я: Енциклопедія освіти [Под. ред. В.Г. Кремень]/ Академія пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
4. Приходько Ю.О. Психологічний словник – довідник: Навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В.І. Юрченко – К.: Каравела, 2012. – С. 191 – 193.
5. Психологический словарь / [Под. Ред. И. Войтко]. – К: «Вища школа», 1982. – 216 с.
6. Психология: словарь / [составитель Л.А. Карпенко: под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.] – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Психологія і суспільство: науковий журнал / Зас. Тернопільський національний педагогічний інститут; голов. ред.: А. В. Фурман. – 2000. – ТАНГ виходить щокварталу. 2009. – №2. – С.10.
8. Романець В. А. Історія психології XIX – початку XX ст.: Навч. посіб. / В.А. Романець. – К.: Вища шк..., 1995. – 614с.

In the article the problem of differences in moral development of junior pupil and his individual activity in social relations are examined. The leading theories of moral development of a man are described. They are analysed as an absolute payment in research of psychical reality so their defects. An attempt to look at moral development of junior pupil through the prism of differences in going near sexual education and gender stereotypes that are in any culture and Ukrainian culture in particular is done. Also the attempt of analysis and description of decent woman and decent man comes true, qualities that their society and requirements provide them and to which they must submit. A special attention is paid to the motivational and volitional component in the structure of moral act of a junior pupil. The stages of moral act realization are shown. The personality of a child the most clearly manifests itself in deeds.

**Keywords:** deed, motivation, moral choice, aim, intention, socialization.

*Отримано: 28.01.2013 р.*

## **Психічне здоров'я особистості як ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

У статті висвітлюються окремі аспекти дослідження психічного здоров'я особистості, розглядаються різні трактовки даного поняття, визначаються критерії психічного здоров'я та фактори, які впливають на його формування. Розглядається стан проблеми психічного здоров'я в сучасних умовах життєдіяльності особистості. Встановлено, що психічні процеси здорової людини характеризуються максимальним наближенням суб'єктивних образів до відображення об'єктів дійсності, адекватним самосприйманням, розвиненими здібностями концентрувати увагу, утримувати в пам'яті інформацію, здатністю до логічної обробки інформації, критичністю мислення, креативністю.

**Ключові слова:** здоров'я, психічне здоров'я, психологічне здоров'я, критерії психічного здоров'я.

В статье освещаются отдельные аспекты исследования психического здоровья личности, рассматриваются различные трактовки данного понятия, определяются критерии психического здоровья и факторы, влияющие на его формирование. Рассматривается состояние проблемы психического здоровья в современных условиях жизнедеятельности личности. Установлено, что психические процессы здорового человека характеризуются максимальным приближением субъективных образов к отображению объектов действительности, адекватным самовосприятием, развитыми способностями концентрировать внимание, удерживать в памяти информацию, способностью к логической обработке информации, критичностью мышления, креативностью.

**Ключевые слова:** здоровье, психическое здоровье, психологическое здоровье, критерии психического здоровья.

**Постановка проблеми.** Нині в Україні актуальність проблеми психічного здоров'я зумовлена реаліями життя. Сучасні умови життєдіяльності людини пов'язані з особливостями, які ставлять високі вимоги до індивідуально-психологічних властивостей і психічних функцій організму. В умовах трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування самодостатньої, цілісної та внутрішньо гармонійної особистості. Однак на тлі суспільних негараздів, нестабільності повсякденних умов життя та труднощів пристосування до них є складним завданням для особистості.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується бурхливим науково-технічним прогресом, величезним потоком інформації, що зумовлює високі вимоги до психічних функцій організму. Неприятливі соціальні, психологічні, економічні чинники спричиняють психічну перенапругу й можуть викликати негативні зрушення в психічному стані людини та формування нервово-психічних розладів. Усе це негативно позначається на психічному здоров'ї людини. Людське життя є найвищою суспільною цінністю, тому перед суспільством постає ряд актуальних завдань, серед яких найважливішим є вирішення проблем збереження психічного здоров'я та формування до нього ціннісного ставлення [11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблему психічного здоров'я науковці розглядають з урахуванням такого розуміння особистості, яке складається в рамках тієї чи іншої теоретичної концепції особистості. Зокрема, це стосується психодинамічної теорії особистості З. Фрейда, індивідуальної теорії особистості А. Адлера, аналітичної теорії особистості К. Юнга, Его-теорії особистості Е. Еріксона, гуманістичної теорії особистості Е. Фрома, соціокультурної теорії особистості К. Хорні, структурної теорії рис особистості Р. Кеттела, соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандури, когнітивної теорії особистості Дж. Кілле, гуманістичної теорії особистості А. Маслоу, феноменологічної теорії особистості К. Роджерса.

Н.Є. Бачерніков, В.П. Петленко і Є.А. Щербина визначають психічне здоров'я як такий відносно стійкий стан організму особистості, який дає можливість людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні й соціальні умови, здійснювати та забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні), біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматопсихічних відносин в організмі [3].

За А. Ребером, термін «психічне здоров'я» часто використовується саме для характеристики тієї людини, яка функціонує на високому рівні поведінкового й емоційного регулювання, а не просто тієї, яка не є психічно хворою» [9]. М.Є. Андрос під поняттям «психічне здоров'я особистості» розуміє таке функціонування психіки індивіда, яке забезпечує йому гармонійну взаємодію з навколишнім світом [1].

**Мета статті** – розкрити поняття психічного здоров'я як одного з компонентів здоров'я особистості, порівняти психічне та психологічне здоров'я людини, визначити критерії психічного

здоров'я; проаналізувати взаємозв'язок між визначеннями психічного здоров'я різними вченими.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема здоров'я особистості, як і всі інші глобальні проблеми, виникає внаслідок кризової ситуації, джерела якої лежать усередині, а не поза людською істотою. Зазвичай здоров'я розуміють як відсутність хвороб, порушення нормальної життєдіяльності організму, зумовлених функціями й морфологічними змінами. У трактуванні поняття «здоров'я» сьогодні немає єдиної думки. Офіційно прийнятим вважається визначення ВООЗ, згідно з яким здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хворобливих змін.

Найчастіше під погіршенням здоров'я розуміють зниження або порушення функціонування органів і систем організму, що забезпечують його фізичну працездатність, і зовсім рідко – психофункціональні зміни, психічне неблагополуччя людини. Під нездоров'ям розуміють фізичну недугу організму, а психофункціональні розлади типу невизначеного почуття тривоги, загальної пригніченості, стану незадоволеності, підвищеної дратівливості тощо не прийнято вважати хворобою.

Слід зазначити, що в процесі диспансеризації й профілактичних оглядів, як правило, виявляються або виключаються всі відомі захворювання й анатомічні дефекти, і залежно від діагнозу кожна людина потрапляє в групу здорових або хворих. Однак практика показує, що не всі особи, віднесені до групи здорових, відрізняються високою працездатністю, стійкістю до простудних захворювань і, навпаки, наявність того або іншого захворювання (зрозуміло, поза загостренням) або анатомічного дефекту не обмежує можливості людини в досягненні гармонійності фізичного розвитку й функціонального стану організму, його загартованості, що дозволяють зберегти високу соціальну активність протягом життя.

Біопсихосоціальна природа людини зумовлює визначення в структурі здоров'я наступних компонентів:

1. Фізичне (соматичне) здоров'я – це природний стан організму, який забезпечує нормальне функціонування всіх органів і систем людини. Якщо добре працюють всі органи і системи, то весь організм правильно функціонує, фізично розвивається.

2. Соматичне здоров'я розглядається як позитивні біологічні якості особистості (працездатність, тривалість життя, репродуктивна здатність).

3. Психічне здоров'я – повноцінний розвиток і злагоджена робота всіх психічних функцій, стан душевного благополуччя,

що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів, що забезпечує адекватну до умов навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності.

4. Соціальне здоров'я – це характеристика взаємодії людини й суспільства, критерій прийняття людиною соціальних норм і цінностей даного суспільства. Позитив у соціальних взаєминах (законоступність, толерантність, активність, комунікабельність тощо).

5. Духовне здоров'я – постійне прагнення до самовдосконалення, здатність до постійного розвитку і збагачення особистості [12, с.26-27].

Заслугують уваги психологічні аспекти духовності. Саме цей феномен досліджує у своїх працях Ж. Юзвак, яка розглядає духовність як «творчу здатність людини до самореалізації та самовдосконалення, зумовлену такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, які сприяють успішному формуванню та реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомлення єдності себе та Всесвіту» [14].

М.Д. Прищак, Л.М. Левчишина зазначають, що духовність – це процес самотворчості особистості. Саме психічні процеси, стани і властивості особистості є тією структурою, тим механізмом, через який реалізується духовне.

На основі аналізу філософської та наукової психологічної літератури ми дійшли висновку, що під поняттям «психічне здоров'я» слід розуміти таке функціонування психіки, яке забезпечує гармонійну взаємодію з навколишнім світом, суспільством, його класами, соціальними групами, адекватність поведінки, ефективність навчальної, професійної, побутової діяльності та здійснення особистісного розвитку.

Згідно з Т. Парсонсом, психічне здоров'я можна визначати як стан оптимальної працездатності індивіда у процесі ефективного виконання ролей і завдань, які відповідають його соціальному статусу. Отже, здоров'ям можна назвати людину, яка оптимально відповідає різноманітним ролям очікуванням і в змозі впоратися з повсякденними вимогами.

- Психічне здоров'я має складну будову, яка включає:
- особистісно-змістовний рівень (особистісне здоров'я);
  - рівень психофізіологічного здоров'я.

Психічне здоров'я людини характеризується відсутністю виражених нервово-психічних розладів, певним резервом сил, що

уможливлює подолання несподіваних стресів або важкої ситуації, а також стійкою рівновагою між організмом та навколишнім середовищем.

К. Ясперс виділив чотири ознаки психічного здоров'я:

- 1) здатність концентрувати увагу на предметі;
- 2) утримувати інформацію в пам'яті;
- 3) логічне опрацювання інформації;
- 4) адекватна орієнтація особистості у просторі та часі.

Останнім часом у психологічній науці відстоюється думка, що основою повноцінного розвитку людини є психологічне здоров'я. Поняття психологічного здоров'я, введене у науковий обіг І.В. Дубровіною, тривалий час входило до базового змісту психічного здоров'я. Сьогодні наука розмежовує сфери психічного і психологічного здоров'я. Психологічні зміни носять зворотній характер, їх своєчасна діагностика і професійна корекція допомагають людині виробити засоби саморегуляції, які дозволять їй впоратися з внутрішніми проблемами самостійно, до того як вони набудуть незворотнього характеру [2].

У деяких джерелах психологічне здоров'я описується як стан балансу між різними аспектами особистості (Р. Ассаджолі); як баланс між потребами індивіда і суспільства, який підтримується постійними зусиллями (С. Фрайберг); як процес життя особистості, в якому збалансовані рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові аспекти (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова); як функція підтримання рівноваги між особистістю та середовищем, адекватної регуляції поведінки і діяльності людини, здатності протистояти життєвим труднощам без негативних наслідків для здоров'я (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський, П. Бейкер).

Термін «психологічне здоров'я» стосується особистості в цілому, знаходиться в тісному взаємозв'язку з вищими проявами людського духу і дозволяє виділити власне психологічний аспект проблеми психічного здоров'я, на відміну від медичного, соціологічного, філософського. Психологічне здоров'я робить людину самодостатньою [7].

На противагу «психічне здоров'я» стосується, окремих психічних процесів і механізмів. Так, до сфери психічного здоров'я відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, образів уяви, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібностей. Усі складові й чинники психічного



здоров'я зумовлюють особливості індивідуальних реакцій на однакові життєві ситуації, вірогідність стресів, афектів.

У психологічній науці існують різноманітні трактовки поняття психічного здоров'я. Так, Б.Д. Петраков і А.Б. Петракова визначають психічне здоров'я як «динамічний процес психічної діяльності, якому властива детермінованість психічних явищ», «гармонійний взаємозв'язок між відображенням обставин дійсності і ставленням індивіда до неї, адекватність реакцій на навколишні соціальні, біологічні, психічні і фізичні умови, завдяки здатності людини контролювати свою поведінку, планувати і здійснювати свій шлях у мікро- і макросередовищі» [5, с.2].

В.Я. Семке розглядає психічне здоров'я як «стан динамічної рівноваги індивіда з навколишнім середовищем, коли всі, закладені в його біологічні сутності, здібності проявляються найбільш повно і всі життєво важливі підсистеми функціонують з оптимальною інтенсивністю» [10, с.9]. Є.Р. Калітієвська вважає, що це є власна життєва здібність індивіда, забезпечена повноцінним розвитком і функціонуванням психічного апарату [4].

Зазвичай критеріями психічного здоров'я вважають:

- відсутність або наявність виражених форм психічних захворювань та пограничних нервово-психічних розладів;
- гармонійність психічного розвитку та його відповідність віку;
- рівень розвитку показників стану провідних соціально-професійно-значущих психофізіологічних функцій та особливостей особистості, які зумовлюють ефективне виконання різноманітних навчальних, професійних або побутових завдань у повсякденній діяльності.

Психічне здоров'я визначають також як стан інтелектуально-емоційної сфери, основу якого становить відчуття душевного комфорту, яке забезпечує адекватну поведінкову реакцію. Для нас близькими є погляди вчених А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського, які вказують на те, що «душевне благополуччя» як основа психічного здоров'я виявляється у відсутності хвороб психічних проявів і забезпеченні адекватними умовами навколишньої дійсності регуляції поведінки та діяльності. До психологічних критеріїв психічного здоров'я, на думку дослідників, можуть бути віднесені «відповідність суб'єктивних образів об'єктам дійсності; адаптованість у мікросоціальних відносинах; здатність до саморегуляції, що виявляється у поведінкових проявах; здатність розумного планування життєвих цілей і підтримання активності в їх досягненні» [8, с.301].

Психічне здоров'я людини залежить від ряду факторів, які можуть негативно впливати. До них відносяться: тривалі негативні стресові ситуації, невміння підтримувати адекватні відносини з оточуючими, конфлікти, недостатній відпочинок, малорухливий спосіб життя, зовнішні подразники (шум та ін.). Збереження психічного здоров'я несумісне з вживанням будь-яких психоактивних речовин. Нікотинова залежність є найбільш розповсюдженим психічним розладом, що не допомагає позбавитися стресу, а, навпаки, підвищує його рівень, і це сприяє розвитку важких психічних розладів.

Особлива роль у сфері оздоровлення, відновлення та підвищення психофізичних сил особистості відводиться фізичним вправам. Однак основні принципи та умови сприятливого впливу феномена фізичної активності і фізичних вправ на людину ще недостатньо визначені та базуються в основному на фізіології м'язової діяльності [13].

В системі оздоровлення населення, відновлення їх тілесних і духовних сил велике значення відводиться таким напрямом реалізації цінностей фізичної культури в соціокультурному просторі, як зняття надмірної нервово-психічної напруги, психічної скутості особистості фізичними вправами; рекреація і реабілітація за допомогою рухової активності.

Результати спеціальних досліджень довели, що фізичні вправи впливають на відновлення психічного здоров'я. Це виявляється у:

- підвищенні психічної активності, за рахунок «стягування» застійних психічних напружень;
- інтенсифікації розвитку психічних процесів (пам'яті, сприймання, відчуття, концентрації уваги та ін.);
- виробленні релаксаційних, відновних механізмів, зниженні рівня тривожності, підвищенні настрою тощо [13].

Г.С. Нікіфоров вважає, що психічно здорова особистість – гармонійна, консолідована, врівноважена. Для її спрямованості характерна духовність, пріоритет гуманістичних цінностей і орієнтація на самореалізацію. Її здатність до самоуправління пов'язана з такими якостями, як цілеспрямованість, активність, адекватний самоконтроль. Психічні процеси здорової людини характеризуються максимальним наближенням суб'єктивних образів до відображення об'єктом дійсності, адекватним сприйняттям себе, розвиненими здібностями концентрувати увагу, утримувати в пам'яті інформацію, здатністю до логічної обробки інформації, критичністю мислення, креативністю та ін. У сфері

психічних властивостей здорової особистості відрізняють такі якості, як оптимізм, врівноваженість, моральність, впевненість у собі, відповідальність, незалежність, інтерес до навколишнього світу, спрямованість на справу, демократизм, адаптованість і ін. [6].

Ми поділяємо думку дослідників, які стверджують, що психічне здоров'я людини значною мірою залежить від здорового способу життя, від дотримання певних правил, що стосуються режиму рухової активності, харчування, нормальних взаємин у побуті, усунення шкідливих звичок тощо. Позитивно налаштовані люди, які мають чіткі цілі в житті і не схильні навантажувати постійно себе сумнівами, невпевненістю, поганими передчуттями та песимізмом, мають хороші перспективи для збереження власного як фізичного, так і психічного здоров'я.

Висвітлення окремих аспектів дослідження проблеми психічного здоров'я дозволили сформулювати наступні **висновки**.

Психічне здоров'я у психологічному контексті розглядають як відносно стійкий стан особистості, який дає можливість людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні та соціальні умови, задовольняти індивідуальні, біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, що забезпечують досягнення емоційного благополуччя.

Психічно здоровою є гармонійна, врівноважена, здатна до самореалізації своїх життєвих потреб особистість. Її здатність до самоуправління пов'язана з такими якостями, як цілеспрямованість, активність, адекватний самоконтроль. Психічні процеси здорової людини характеризуються максимальним наближенням суб'єктивних образів до відображення об'єктів дійсності, адекватним самосприйманням, розвиненими здібностями концентрувати увагу, утримувати в пам'яті інформацію, здатністю до логічної обробки інформації, критичністю мислення, креативністю.

Розгляд окремих аспектів є лише початковим етапом дослідження проблеми психічного здоров'я. У подальшому варто зосередити увагу на вивченні еталонів психічного здоров'я, визначенні його критеріїв.

#### Список використаних джерел

1. Андрос М.Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл / М.Є Андрос // Освіта і управління. – Том 2. – 1998. – № 2. – С.64.
2. Баевский Р.М. Проблемы здоровья и нормы: точка зрения физиолога / Р.М. Баевский // Клиническая медицина. – 2000. – № 4. – С.18-25.

3. Бачерніков Н.С. Философские вопросы психиатрии / Н.С. Бачерніков, В.П. Петленко, С.А. Щербина. – К., 1985. – С.35-36.
4. Калитиевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитиевская // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М, 1999. – С.231-239.
5. Петраков Б.Д. Психическое здоровье народов мира в 20 веке / Б.Д. Петраков, А.Б.Петракова. – М.; 1984. – 61 с.
6. Психическое здоровье // Психология менеджмента: Учебник / Под ред. Никифорова Г.С. – СПб: Изд-во СПб ун-та, 2000. – С.335-343.
7. Психологическое здоровье детей и подростков / Под редакцией И.В. Дубровиной. – М., 2000. – 243 с.
8. Психология. Словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А.Ребер. – М.: Вече-Аст., 2000. – Т.1. – С.141.
10. Семке В.Я. Превентивная психиатрия / В.Я. Семке. – Томск: Издательство Томского гос. ун-та, 1999. – 403 с.
11. Тимофієва М.П. Духовність як чинник формування психічного здоров'я особистості / М.П. Тимофієва // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Випуск 414-415. Філософія. Чернівці: Рута, 2008. – С.23-27.
12. Тимофієва М.П. Психологія здоров'я: Навчальний посібник / М.П. Тимофієва, О.В. Двіжона. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2009. – 296 с.
13. Физическая активность и глобальные проблемы современного общества / В. В. Рыбаков, А.В. Уфимцев, В. Н. Тимченко, О. В. Рыбаков // Научно-методическое обеспечение физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: сб. науч. тр. / Под ред. А. И. Алферова, С. Б. Шармановой; УралГАФК. – Челябинск, 2002. – Вып. 5,4. 1. – С.135-141
14. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку / Ж. Юзвак // Філософська думка. – 1999. – № 9. – С.141.

In the article some aspects of the study of personality's mental health are envisaged, different interpretations of the concept are examined, the criteria of mental health and the factors influencing its development are defined. The state of mental health problems is reviewed in modern

conditions of personality's life. Mental health is analysed in psychological context as relatively stable state of a personality giving a person a possibility to satisfy the individual, biological and social requirements due to normal functioning of psychophysical systems providing achievement of emotional well-being. Mental processes of a healthy person are considered to be characterized of subjective images' maximum approaching to the reflection of the objects of reality, an adequate self-perception, developed abilities to concentrate attention, to keep information in mind, capacity to logic processing of information, critical mentality, creativeness.

**Keywords:** health, mental health, psychological health, mental health criteria.

*Отримано: 10.01.2013 р.*

**УДК 159.9.07**

*Т.В.Шипелик*

## **ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО СМЫСЛОВОГО УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У ПОДРОСТКОВ**

У роботі досліджується вплив особистісної незрілості на якість життя та психоемоційне здоров'я підлітка. Аналіз здоров'я в досліджуваних групах виявив, що з падінням гармонійності від високогармонійної до низькогармонійної групи спостерігається значний ріст різноманітної психосоматичної та соматичної патології, зростає ризик розвитку поведінкових розладів, значно знижується якість життя за рахунок впливу дезадаптивних чинників.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, інфантилізація особистості, дисгармонійний розвиток, гармонійність особистості, дезадаптуючі чинники, якість життя.

В работе исследуется влияние личностной незрелости на качество жизни и психоемоциональное здоровье подростка. Анализ здоровья в изучаемых группах позволил выявить, что с падением гармоничности от высокогармоничной до низкогармоничной группы наблюдается значительный рост различной психосоматической и соматической патологии, увеличивается риск развития поведенческих расстройств, значительно снижается качество жизни за счет влияния дезадаптивных факторов.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, инфантилизация личности, дисгармоничное развитие, дезадаптирующие факторы, качество жизни, гармоничность личности.

**Постановка проблеми.** Психическое здоровье – это интегральная характеристика личности, без которой невозможно ее гармоничное развитие [4,11]. Повсеместное ухудшение психического здоровья у детей и подростков в последнее десятилетие связано с их дисгармоничным развитием. Возможности психологической адаптации подростков в условиях общенационального кризиса в Украине не успевают за бурным изменением социальных условий существования. Это препятствует успешному решению задач развития подросткового возраста, которое ведет к формированию центральных психологических новообразований: абстрактное мышление, самосознание, половая идентификация, чувство «взрослости», становление зрелой ценностной системы, автономная мораль[11]. При дисгармоничном развитии подростковый кризис приобретает черты деструктивности, что в первую очередь отражается на личностно-смысловом уровне психического здоровья. При инфантильном развитии в психике отсутствуют базовые фундаментальные компоненты, которые способствуют становлению личностной зрелости: ответственность, терпимость, саморазвитие, позитивное мышление. У дисгармоничных подростков, в первую очередь, это находит выражение в девиациях поведения. Исходя из социально-психологических критериев, А.Г. Амбрумова и Л.Я. Жезлова выделяют следующие 4 основных типа девиантного поведения: антидисциплинарное, антисоциальное, делинквентное (противоправное) и аутоагрессивное [1].

Разнообразие причин, которые способствуют дисгармоничному развитию и влияют на качество жизни и психическое здоровье, требуют системного междисциплинарного подхода до их изучения.

Однако, в литературе отсутствуют завершенные исследования данного вопроса. Все сказанное обуславливает высокую значимость изучаемой проблемы.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Современными отечественными и зарубежными исследователями признана многофакторность процессов, которые ответственны за вероятность возникновения личностных расстройств. Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко, Д.Н. Исаев отмечают рост психосоматической патологии среди молодежи. Исследования И.Н. Пятницкой, Н.Г.Найденовой, Т.М. Вакулич свидетельствуют об увеличении наркотической и игровой зависимости среди подростков. В работах зарубежных ученых в рамках позитивной психологии показано, что бездуховность оказывает разрушающее воздействие

на психическое, физическое и межличностное функционирование людей (Kelly, 1995; Koenig, 1998; Martin, Carlson, 1988; Pargament, 1997; Richards Bergin, 1997; Shafranske, 1996).

Однако, во всех этих исследованиях нет связи этих явлений с дисгармоничным развитием. Утрата личностного контроля над собственным развитием (инфантилизация) сопровождается уплощением смысловой сферы личности, что находит реализацию в ее поведении. Это характерно для течения неврозов в последнее время. У подростков с неврозами в 40% случаев присутствует синдром нарушенного поведения разной степени тяжести [12].

**Цель исследования:** на основе изучения индивидуально-психологических, социально-психологических и психоэмоциональных особенностей подростков выявить особенности отклонений в становлении их личностной зрелости и изучить их влияние на психическое здоровье.

Для решения поставленных задач в исследовании анализировалось состояние здоровья подростков с гармоничным и дисгармоничным развитием. В исследовании использован пакет методик «Гармония» О.И.Моткова, для изучения внутренних факторов (движущих сил) самореализации, а также гармоничности личности. Для изучения личностной зрелости был использован тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Эмоционально-волевая сфера подростка характеризуется импульсивностью и эмоциональной неустойчивостью, поэтому в исследовании проводилось измерение тревожности с помощью опросника Спилбергера и сопоставление полученных данных с другими методиками.

Так как одной из ведущих деятельностей в подростковом возрасте и условием развития личности является общение со сверстниками, с помощью методики «Выбор» определялся статус исследуемого в значимой группе. Сопоставление полученных данных по другим методикам позволило выявить особенности формирования внутреннего мира подростка. Для изучения социальной ситуации развития, которая способствует формированию психологических новообразований подросткового возраста, был использован опросник Российской Академии Образования.

Психологическое исследование проводилось на базе шести средних школ Подольского района г. Киева. В нем приняли участие 273 человека: учащиеся старших классов в возрасте 14-15 лет. Из них 143 юноши (52,38%) и 130 девушек (47,61%).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Изучаемая выборка на основе показателя гармоничность ядра личности



была распределена на три группы: высокогармоничные подростки – 48 человек (17,58%); среднегармоничные подростки – 167 человек (61, 17%) и низкогармоничные подростки – 58 человек (21,24%). Группа высокогармоничных подростков составила контрольную группу. Низкогармоничные подростки составили группу риска по развитию поведенческих и личностных расстройств.

Анализ медицинской документации в школьном медпункте, доступной для врача, с учетом гармоничности выявил следующие различия между группами. Количество детей с первой группой здоровья, которая включает детей без патологии, наиболее высокое среди высокогармоничных подростков (72,9%) и закономерно снижается в группах среднегармоничных (38,9%) и низкогармоничных (5,17%): между высокогармоничными и среднегармоничными ( $p < 0,01$ ), между среднегармоничными и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ).

*Таблица 1*

**Состояние здоровья подростков с учетом гармоничности**

Состояние здоровья	Количество обследованных; n = 273					
	Высоко- гармоничные n=48		Средне- гармоничные n=167		Низко- гармоничные n=58	
	абс.ч.	%	абс.ч.	%	абс.ч.	%
I группа здоровья	35	72,9	65	38,9	3	5,17
Наличие психосоматической и психической патологии	13	27	102	61,1	55	94,8

С падением гармоничности отмечается рост хронической патологии у подростков: с 27% у высокогармоничных до 61,1% у среднегармоничных и до 94,8% у низкогармоничных: между высокогармоничными и среднегармоничными ( $p < 0,01$ ), между среднегармоничными и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ). В школьных карточках отмечалось значительное количество разрозненных жалоб подростков психоневрологического характера: спорадические жалобы на головные боли, жалобы со стороны желудочно-кишечного тракта, плохой сон, плохое настроение и снижение работоспособности, раздражительность, вспыльчивость, разлад контактов с окружением, «преследование» со стороны классного руководителя. В ходе психологического обследования 4 подростка спонтанно сообщили о гнетущем

настроении и суицидальных мыслях. Все они принадлежали к низкогармоничной группе.

Для анализа личностно-смыслового уровня психического здоровья старшеклассников был использован тест смысло-жизненных ориентаций Д.А.Леонтьева[5]. Рассмотрим полученные результаты в группах высокогармоничных, среднегармоничных и низкогармоничных подростков.

Первые 3 фактора (шкалы) образуют смысло-жизненные ориентации: цели в жизни – будущее, насыщенность жизни – настоящее и удовлетворенность самореализацией – прошлое.

1. Фактор цели характеризует наличие или отсутствие жизненной перспективы. Целеустремленность способствует более глубокому осмыслению жизни. Всего в выборке целеустремленных подростков 147 чел. из 273, что составляет 53,8%. По группам получено следующее распределение показателя целеустремленности. С ростом гармоничности в группах растет целеустремленность (умение ставить перед собой цели, соответствующие внутренней сути и жизненным обстоятельствам): между высокогармоничными и среднегармоничными ( $p < 0,01$ ), между среднегармоничными и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ). Процесс целеполагания тесно связан с творческой активностью личности и способствует выработке жизненной стратегии, которая свидетельствует о социально-психологической зрелости личности.

У 81% (47 человек) низкогармоничных подростков показатель целеустремленности ниже нормы. Многие из них еще не решили, какую профессию выбрать после окончания школы, у большинства низкая мотивация к учебной деятельности.

Фактор «процесс» показывает насколько подросток воспринимает процесс своей жизни как эмоционально-насыщенный и наполненный смыслом. С ростом гармоничности увеличивается количество подростков в группах с осмысленным отношением к жизни, разница между высокогармоничными и среднегармоничными достоверна ( $p < 0,05$ ); среднегармоничными и низкогармоничными подростками ( $p < 0,01$ ), между высокогармоничными и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ). В группе низкогармоничных подростков показатель по шкале «процесс» у 69% обследуемых ниже нормы.

С ростом гармоничности у ребят растет удовлетворенность самореализацией, о чем свидетельствуют ответы по шкале «результат»: достоверность между высокогармоничными и среднегармоничными ( $p < 0,05$ ), между среднегармоничными

и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ), высокогармоничными и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ).

В группе низкогармоничных подростков показатель по шкале «результат» у 72% ребят ниже нормы. В этой группе у подростков наиболее выражена склонность к физическому и социальному риску.

Результаты по шкале «локус контроля – Я» свидетельствуют, что с ростом гармоничности у подростков растет вера в свои силы и ответственность за реализацию своей жизни: достоверность между высокогармоничными и низкогармоничными группами ( $p < 0,01$ ), между среднегармоничными и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ). Сравнивая высокогармоничную и низкогармоничную группы подростков, можно сказать, что вера способствует в первую очередь целеполагающей деятельности. 74% низкогармоничных подростков не верят в свои силы; что часто мешает им довести начатое дело до конца. Таким образом, вера в себя способствует целостности сознания и определяет мировоззрение.

Фактор «локус контроля – жизнь». Убеденность в возможности контролировать свою жизнь выражена у 169 подростков в выборке, что составляет 61,9%. По группам этот показатель распределен следующим образом: с ростом гармоничности растет уверенность подростков в том, что жизнь подвластна сознательному контролю, а также самостоятельной способности принимать решения и воплощать их в жизнь: разница между высокогармоничными и среднегармоничными ( $p < 0,05$ ), между среднегармоничными и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ), между высокогармоничными и низкогармоничными ( $p < 0,01$ ).

У 74% низкогармоничных подростков показатель по данной шкале ниже нормы, они более склонны ориентироваться на чужое мнение при принятии решений, чем на собственное.

Методика социально-психологической адаптированности позволила изучить влияние на формирование личности адаптирующими и дезадаптирующими факторов. Дезадаптирующими факторами являются низкий уровень самопринятия, низкий уровень принятия других, эмоциональный дискомфорт, зависимость от других, стремление к доминированию. Дезадаптирующие факторы у подростков снижают качество жизни и обуславливают повышенную готовность к различным невротическим расстройствам преимущественно истерического и депрессивного характера. Низкогармоничная группа подростков наименее устойчива к дезадаптирующим факторам. С ростом гармоничнос-

ти от низкой к высокой эти различия становятся достоверными, что видно из следующей таблицы.

Таблица 2

**Значения критерия Фишера при попарном сравнении трех групп обследуемых по шкалам социально-психологической адаптированности**

<b>ФАКТОРЫ</b>	<b>Высоко-гармоничные и средне-гармоничные</b>	<b>Средне-гармоничные и низко-гармоничные</b>	<b>Высоко-гармоничные и низко-гармоничные</b>
ПРИНЯТИЕ СЕБЯ	0,96	2,88; (p < 0,01)	3,06; (p < 0,01)
ПРИНЯТИЕ ДРУГИХ	0,98	2,24; (p < 0,05)	2,57; (p < 0,01)
ВНУТРЕННИЙ КОНТРОЛЬ	1,51	2,03; (p < 0,05)	2,85; (p < 0,01)
ВНЕШНИЙ КОНТРОЛЬ	2,23; (p < 0,05)	2,44; (p < 0,01)	3,78; (p < 0,01)
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ	1,26	2,42; (p < 0,01)	2,94; (p < 0,01)
ДОМИНИРОВАНИЕ	1,35	1,75; (p < 0,05)	2,51; (p < 0,01)
УХОД ОТ ПРОБЛЕМ	0,65	1,33	1,59

Изучение тревожности в группах позволило выявить, что с падением гармоничности наблюдается рост ситуативной тревожности. Наибольшее количество высокотреховных подростков в низкогармоничной группе (44,8%) и, наоборот, наименьшее в высокогармоничной (10,4%) группе: достоверность между среднегармоничной и низкогармоничной (p < 0,01); высокогармоничной и среднегармоничной (p < 0,01). Высокая ситуативная тревожность у низкогармоничных подростков препятствует выполнению учебных заданий и способствует снижению работоспособности, а иногда может привести к полной неспособности выполнить задание.

Среди высокогармоничных и среднегармоничных подростков больше всего ребят с умеренной ситуативной тревожностью: достоверность между высокогармоничными и низкогармоничными (p < 0,01); среднегармоничными и низкогармоничными (p < 0,01).

При сопоставлении показателей ситуативной тревожности и теста смысло-жизненных ориентаций, получена обратная зависимость по четырем шкалам. Это значит, что чем выше ситуативная тревожность, что наблюдается у большинства подростков

в низкогармоничной группе, тем ниже удовлетворенность самореализацией (шкала «результат»), слабее уверенность в своих силах (шкала «локус контроля-Я»), слабее целеустремленность (шкала «цели») и ответственность за построение своей жизни (шкала «локус контроля – жизнь»). Таким образом, высокая ситуативная тревожность способствует снижению активности личности, а следовательно и ее адаптации.

Результаты по методике «Выбор» позволили установить, что с ростом гармоничности увеличивается качество межличностных отношений и продуктивность общения. Высокогармоничная группа ребят наиболее предпочитаема в общении. В ней наибольшее количество лидеров: достоверность между высокогармоничной и среднегармоничной группой ( $p < 0,01$ ); высокогармоничной и низкогармоничной ( $p < 0,01$ ). В высокогармоничной группе нет «принятых» (общение по мере необходимости) и «изолированных». Снижение гармоничности ведет к увеличению доли «принятых» до 50% в данном исследовании и «изолированных» до 12,06% в низкогармоничной группе подростков.

Для получения социально-психологического портрета подростка был дополнительно проведен опрос из шести блоков вопросов, который позволил содержательно дополнить результаты предыдущих методик.

При изучении подростковых интересов (первый блок вопросов опросника) было установлено, что личностная незрелость у низкогармоничной группы характеризуется ограниченным мировоззрением, снижением любопытности и познавательной заинтересованности, что снижает качество подросткового общения. Результаты по методике «Выбор» подтвердили, что среди подростков этой группы 50% «принятых», с кем общаются по мере необходимости; 12% «изолированных», с кем не хотят общаться. Неумение проявить себя в ведущей деятельности подросткового периода (общение с ровесниками) снижает социально-психологическую адаптированность этой группы: среди низкогармоничных подростков у 71% коэффициент социально-психологической адаптированности ниже нормы.

Ответы на второй блок вопросов о здоровом способе жизни показали, что низкогармоничные подростки придают слабое значение духовной и осмысленной жизни для сохранения здоровья. Исследование четырех пар полярных ориентаций с помощью методики «Жизненное предназначение» выявило, что среди низкогармоничной группы наименее выражена духовная ориентация

по сравнению с контрольной и среднегармоничной группами ( $p < 0,01$ ).

Для полноценной реализации жизненных предназначений необходима зрелая ценностная система. Вербальный ответ о жизненном предназначении выявил, что духовные ценности значимы в низкогармоничной группе лишь для 12% подростков. Слабая ориентация на духовные ценности способствует менее конструктивному подходу к решению «новых социальных проблем» по сравнению с высокогармоничной группой. Это выявили ответы на третий блок вопросов.

Четвертый блок вопросов касался вопросов безопасности. С ростом гармоничности растет способность подростков справляться с опасными ситуациями: высокогармоничные (43,75%), низкогармоничные (20,68%); ( $p < 0,01$ ). По ответам 17,24% низкогармоничных подростков часто встречаются с опасностью, что в 4 раза выше по сравнению с контрольной группой. Это свидетельствует, что низкогармоничные подростки склонны к физическому риску для самоутверждения. Таким образом, низкогармоничная группа наиболее уязвима к действию дезадаптирующих факторов.

Слабая результативность низкогармоничной группы по шкалам теста смысложизненных ориентаций прослеживается в ответах на блок вопросов об учебе и профессиональной деятельности. Подростки контрольной и среднегармоничной групп серьезнее относятся к учебе, чем низкогармоничные.

Ситуативная тревожность у подростков низкогармоничной группы в 10 раз выше, чем у контрольной. Это снижает конструктивность решения вопросов взаимопомощи и поддержки.

### **Выводы.**

1. Изменения психики подростка, обусловленные личностной незрелостью, способствуют снижению уровня как психического, так и соматического здоровья. Задержка нравственного и социального созревания, обусловленная патологической почвой, в дальнейшем служит основой для различных форм личностной патологии: патологического формирования характера, невротического развития личности, развития личности дефицитарного типа.

2. Гармоничность личности – важнейшая составляющая высшего уровня психического здоровья, которая влияет на качество жизни и способствует прогрессивному течению подросткового кризиса в направлении обретения личностной зрелости.

Игнорирование предпосылок личностного развития в данный период онтогенеза препятствует личностному росту,

осознанию смысла жизни и формированию зрелой ценностной системы, что в целом способствует личностной незрелости, а в дальнейшем – развитию психоневрологической патологии.

3. Сопоставление данных психологического исследования дисгармоничных (низкогармоничных) и высокогармоничных подростков выявило, что дисгармоничные подростки наиболее уязвимы к действию дезадаптирующих факторов личностного развития. Это выражается в непринятии себя, низком эмоциональном контроле, высокой ситуативной тревожности, экстернальном локусе контроля, снижению критичности и внутреннего контроля, уходом от решения проблем. Дезадаптирующие факторы у дисгармоничных подростков способствуют усилению патологических черт характера и развитию дезадаптивного поведения, а также невротической патологии.

4. Высокая ситуативная тревожность наиболее выражена в группе дисгармоничных подростков. Это способствует снижению целеустремленности, слабой вере в свои силы, низкой результативности, что препятствует выражению личностного потенциала и снижает адаптацию в социуме этой группы подростков.

5. Социально-психологическая незрелость дисгармоничной группы подростков обусловлена незрелой ценностной системой, что выражается слабой опорой на духовные ценности. Искаженная система ценностей снижает качество жизни, препятствует формированию психологических новообразований, что отражается на личностно-смысловом уровне психического здоровья.

#### **Список использованных источников**

1. Амбрумова А.Г. Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста / А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова. – Тр. Московского НИИ психиатрии МЗ РСФСР/ – Т.66. – М., 1973. – С. 211 – 215.
2. Вашека Т.В. Психологічні чинники суїцидальних ідецій та профілактика самогубств у підлітковому віці: Дис. канд. псих. наук/ Т.В. Вашека. – КДУ. – К., 2005. – 211 с.
3. Весельський В.Л. Моніторингова оцінка здоров'я дитячого населення та заходи щодо його забезпечення / В.Л. Весельський, Н.В. Медведовська, К.К. Кульчицька, та ін.// Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я. 2006. – № 2. – С. 5 – 10.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности/ Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.



5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А.Леонтьев . – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
6. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 255 с.
7. Кле М. Психология подростка / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991.
8. Мотков О.И. Методика «Жизненное предназначение» / О.И.Мотков / Газ. «Школ. психолог. – 1998. – № 36. – С. 8-9.
9. Мотков О.И. Психологическая культура личности / О.И. Мотков // Газ. «Школ. психолог. – 1999. – № 15. – С.8-9.
10. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – М.: Педагогика, 1985.
11. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
12. Проскурина Т.Ю. Медико-психологический аспект невращения у подростков / Т.Ю. Проскурина, Э.А. Михайлова, Т.Н. Матковская// Медицинские исследования. – 2001. – Т.1. – Вып. 1. – С. 28-29.
13. Пятницкая И.Н. Подростковая наркология / И.Н. Пятницкая, Н.Г. Найденова. – М., Медицина, 2002. – 256 с.
14. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс; Пер. с англ; под ред. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

The analysis of health in two groups under research showed that because of the falling of harmony level one can watch the significant growth of various psychosomatic and somatic diseases, the increasing of the risk of behavioral disorders and reducing the quality of life because of the action of troublesome factors. High personal anxiety reduces to falling the mood and emotional disorders. The high situational anxiety is researched to be the most pronounced in a group of disharmonious teenagers that contributes to the reduction of purpose, a weak belief in their own strength, low success and prevents the expression of personal potential, and reduce the adaptation of this teenagers' group in a society.

**Keywords:** mental health, personality infantilism, disharmonious development, personality harmony, troublesome factors, quality of life.

*Отримано: 20.01.2013 р.*

## **Особливості резервної мотивації**

У статті теоретично проаналізовано особливості резервної мотивації у порівнянні з явищем резигнації, ефектами автономізації мотиву й «чуття потоку» за критеріями «відсутність–наявність особистої зацікавленості у виконанні завдання» та «жорсткі зовнішні вимоги–внутрішня свобода у виборі засобів виконання завдання». Наведено результати апробації авторського опитувальника резервної мотивації особистості. Емпірично показано відмінності резервної мотивації та адаптивної поведінки. На основі емпіричних даних уточнено зміст резервної мотивації як мотивації додання критичних життєвих ситуацій, яка виявляється у наданні людині мети власних дій особистісної змістовності.

**Ключові слова:** резервна мотивація, мотиваційна криза, додання критичних життєвих ситуацій, особистісна змістовність.

В статье теоретически проанализированы особенности резервной мотивации в сравнении с феноменом резигнации, эффектами автономизации мотива и «чувства потока» по критериям «отсутствие–наличие личностной заинтересованности в выполнении задания» и «жесткие внешние требования–внутренняя свобода в выборе средств выполнения задания». Приведены результаты апробации авторского опросника резервной мотивации личности. На основе эмпирических данных уточнено содержание резервной мотивации как мотивации преодоления критических жизненных ситуаций, которая проявляется в наделении человеком достигаемой им цели чувством личностного смысла.

**Ключевые слова:** резервная мотивация, мотивационный кризис, преодоление критических жизненных ситуаций, личностный смысл.

**Постановка проблеми.** Однією з актуальних проблем психології є вивчення особливостей додання людиною кризових ситуацій. На наш погляд, індикатором криз різного рівня – екзистенційних, професійних, особистісного розвитку – є мотиваційна криза, тобто зміна способів досягнення важливих для людини цілей. Хекхаузен охарактеризував мотиваційну кризу як трансформацію у людини мотиву досягнення [4, С.167]. Результатом додання мотиваційної кризи вбачають чуття змістовності життя, яке трактують і як здатність людини відчувати гордість за досягнуте (Дж. Аткинсон за А. Реан [4, С.168]).

Вважаємо, що конструктивність зміни домінуючого мотиву залежить від здатності людини самостійно надавати змістовності власному життю, тобто вважати значущими різні аспекти власного буття, а не один. Наприклад, людина, яка самореалізується

не лише у професії, а й у напрямках соціального та особистісного саморозвитку, на наш погляд, долає життєві кризи конструктивніше завдяки умінню досягати мети різними способами. Можна сказати, що така особа характеризується широкою мотиваційною палітрою, або її властива резервна мотивація.

Поняття резервної мотивації нечітко артикульовано у науковій літературі, ймовірно, через складність його емпіричної верифікації. Але, на наш погляд, саме резервна мотивація дає змогу пояснити конструктивність проживання людиною мотиваційної кризи. Тому важливо здійснити наукову акредитацію поняття «резервна мотивація».

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Поняття резервної мотивації зустрічається у дослідженні А. Файзулаєва (за В. Розовим [5]). На думку науковця, за наявності резервної мотивації людина здатна аналізувати та передбачати наслідки власних дій, організувати себе для виконання, хоча і нецікавого, але необхідного завдання. Можна припустити, що поняття «резервна» мотивація було вжито як наукову метафору для пояснення певного мотиваційного ефекту. Тому залишилися нез'ясованими умови актуалізування та особливості вияву резервної мотивації.

Водночас, ми вважаємо, що резервна мотивація дійсно є мотиваційним феноменом. На наш погляд, існування резервної мотивації опосередковано підтверджують явище резигнації, ефект автономізації мотиву та феномен «чуття потоку» (табл.1).

*Таблиця 1*

**Параметри резервної мотивації**

	Чуття особистого сенсу завдання (інтерес, ініціативність)	Відсутність особистої зацікавленості у виконанні завдання
Жорсткі зовнішні вимоги до виконання завдання	автономізація мотиву	резигнація
Свобода та відповідальність у виборі засобів реалізування замислу	«чуття потоку»	резервна мотивація

У випадку, коли людина ніби виходить поза окреслені необхідністю ситуації межі виконання завдання та формулює для себе власний сенс досягнення поставленої перед нею цілі, йдеться про автономізацію мотиву. Умови та спосіб виконання завдання формально не змінюються, водночас особистість самостійно надає меті завдання такої особистої значущості, за якої вона готова творчо й відповідально реалізувати мету. За Г. Олпорттом

[3, С.], автономізація мотиву може відбутися тоді, коли першопочаткова дія була недосконалим засобом досягнення певної мети, водночас людина виявила здатність зробити завдання індивідуально значущим.

Допускаємо, що у ситуації, коли людина має виконати завдання згідно з чітко висунутими вимогами, водночас не має можливості впливати на вибір способу виконання завдання та не відчуває його особисту значущість, виявлятиметься феномен резигнації, тобто демотивованості особистості, відсутності у неї готовності до ефективної діяльності. М. Фалер (за А. Леоновим [2]) визначив внутрішню резигнацію як відсутність у людини ініціативності та готовності до ефективної роботи, байдужість до результатів власної праці, зниження працездатності на робочому місці до необхідного мінімуму, домінування конформного настрою.

У ситуації, коли людина має свободу дій та чуття особистого сенсу завдання, висока ймовірність вияву феномена «чуття потоку». Автор ідеї потоку М. Чіксенміхайї (за Ю. Зубцов [1]) вважає, що цей мотиваційний феномен особистість проживає, як відчуття повної зажуреності у діяльність, чітке усвідомлення мети та відсутність тривоги щодо можливого неуспіху, суб'єктивне чуття розчинності у часі.

Характеристика резервної мотивації за А. Файзулаєвим дозволяє припустити, що умовами актуалізування такої мотивації є необхідність особи організувати себе для виконання нецікавого завдання. Парадокс ситуації у тому, що людина вільна у виборі способу досягнення неважливої для неї мети. Вважаємо, що розв'язати проблемність такої ситуації особа може у два способи: відмовитись від виконання завдання, тобто виявити резигнацію, або надати меті особистої сенсовності, що виявиться у «чутті потоку». Отож, від особливостей резервної мотивації залежить конструктивність мотивації досягнення особистості.

Теоретичний аналіз феномена резервної мотивації надав нам підстав охарактеризувати її як відтерміновану мотивацію досягнення, яка актуалізується за трансформації домінуючого мотиву досягнення успіху [7]. Ми припустили, що типами резервної мотивації можуть бути такі: мотивація, саморозуміння, мотивація творчості, мотивація долання виклику, пізнавальна мотивація, мотивація успіху, мотивація допомоги іншим, мотивація прагнення сенсу, мотивація спілкування, мотивація співпраці, мотивація самостійності. Водночас наше припущення потребувало емпіричної перевірки.

**Мета статті** полягає у презентуванні результатів емпіричного вивчення особливостей резервної мотивації.

**Основний матеріал та результати дослідження.** Нами було розроблено та апробовано опитувальник резервної мотивації. У дослідженні взяли участь 307 осіб віком 20-60 років, з них 169 жінок та 138 чоловіків.

Основа побудови опитувальника була теоретичною. Результати апробації опитувальника отримали обґрунтування за допомогою методів багатофакторного, регресійного, дискримінантного, порівняльного, кластерного аналізу та аналізу «причин та ефектів».

Багатофакторна модель показує 65% дисперсії даних у групі досліджуваних. До першого фактора, який пояснює 40% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «мотив творчості», «мотив надання результату перспективності», «мотив долання труднощів»; до другого фактора, який пояснює 13% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «мотив саморозуміння» та «мотив самостійності»; до третього фактора, який пояснює 12% дисперсії даних у групі, увійшла шкала «мотив співпраці». За даними ієрархічного факторного аналізу встановлено, що головними компонентами загального рівня резервної мотивації є наявність мотивів саморозуміння, надання результату перспективності, долання труднощів, а також відсутність мотиву співпраці. Головною компонентою резервної мотивації є «мотив саморозуміння» та «мотив співпраці», останній має від'ємне значення (-0,77).

Показник  $\alpha$ -Кронбаха для шкал опитувальника коливається у межах 0,44–0,46;  $\lambda$ -Вілкоксона становить 0,33. Дискримінантний аналіз показав коректність класифікації за даними опитувальника високого рівня резервної мотивації на 100%, середнього – 95%, низького – 100%.

За результатами порівняльного аналізу визначено, що особи з високим рівнем резервної мотивації характеризуються вищим рівнем сформованості усіх її компонент. З'ясовано, що структура резервної мотивації є різною в залежності від її рівня. Зокрема, головними компонентами резервної мотивації осіб з її високим рівнем є мотив надання результату перспективності, самостійності та творчості. Головною компонентою резервної мотивації осіб з її низьким рівнем є мотив долання труднощів.

Порівняльний аналіз дав змогу встановити вікові та статеві особливості резервної мотивації. Доведено, що з віком знижується рівень сформованості мотиву самостійності, водночас зростає рівень сформованості таких резервних мотивів, як надання результату перспективності та допомога іншим.

У групі осіб 20-40 років особливості резервної мотивації пояснюються трифакторною моделлю: до першого фактора, який

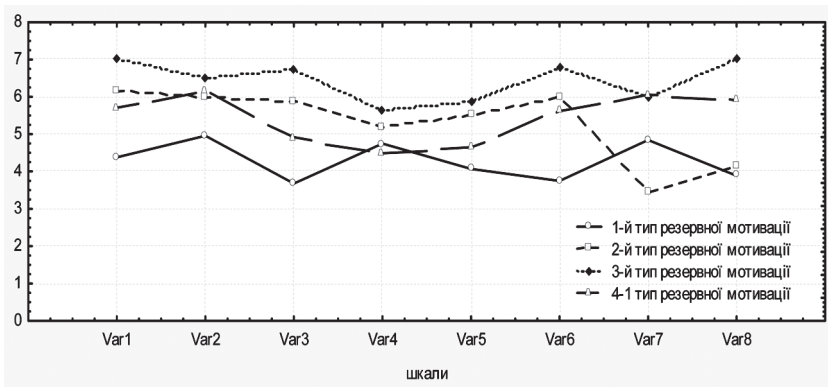
пояснює 47% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «мотив співпраці», «мотив допомоги іншим»; до другого фактора, який пояснює 15% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «мотив творчості», «мотив надання результату перспективності», «мотив долання труднощів»; до третього фактора, який пояснює 12% дисперсії даних у групі, увійшла шкала «мотив саморозуміння».

У групі осіб 41-60 років особливості резервної мотивації пояснюються двофакторною моделлю: до першого фактора, який пояснює 43% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «мотив співпраці», «мотив допомоги іншим»; до другого фактора, який пояснює 13% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «мотив творчості», «мотив самостійності».

Установлено, що чоловікам властивий вищий рівень сформованості «мотиву самостійності», а жінкам – «мотиву допомоги іншим». Зокрема, головними компонентами резервної мотивації жінок є «мотив саморозуміння», а чоловіків – «мотив самостійності». Двофакторна модель резервної мотивації жінок показує, що до першого фактора, який пояснює 41% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «мотив творчості», «мотив надання результату перспективності», «мотив долання труднощів», «мотив допомоги іншим»; до другого фактора, який пояснює 14% дисперсії даних у групі, увійшла шкала «мотив співпраці», яка має від'ємне значення (-0,73). Трифакторна модель резервної мотивації чоловіків показує, що до першого фактора, який пояснює 40% дисперсії даних у групі, увійшли такі шкали «мотив творчості», «мотив надання результату перспективності», «мотив долання труднощів»; до другого фактора, який пояснює 14% дисперсії даних у групі, увійшли такі шкали: «мотив саморозуміння» та «мотив самостійності»; до третього фактора, який пояснює 12% дисперсії даних у групі, увійшла шкала «мотив співпраці».

Результати кластерного аналізу дали змогу виокремити чотири типи резервної мотивації (рис. 1).

Особливостями першого типу резервної мотивації є низький рівень сформованості мотиву надання результату перспективності. Особливостями другого типу резервної мотивації є низький рівень сформованості мотиву співпраці. Особливостями третього типу резервної мотивації є високий рівень сформованості мотивів творчості та допомоги іншим. Особливостями четвертого типу резервної мотивації є високий рівень сформованості мотивів співпраці та допомоги іншим, водночас низький рівень сформованості мотиву саморозуміння.



*1 – мотив творчості, 2 – мотив пошуку інформації, 3 – мотив надання результату перспективності, 4 – мотив саморозуміння, 5 – мотив самостійності, 6 – мотив долаття труднощів, 7 – мотив співпраці, 8 – мотив допомоги іншим*

**Рис. 1. Типи резервної мотивації**

За даними регресійного аналізу встановлено, що почерговість компонентів психологічної ресурсності є такою: 1) мотив долаття труднощів, 2) мотив допомоги іншим, 3) мотив творчості, 4) мотив самостійності, 5) мотив співпраці, 6) мотив надання результату перспективності, 7) мотив саморозуміння. Мотив пошуку інформації до структури загального рівня резервної мотивації не входить.

З метою перевірки змістової надійності опитувальника резервної мотивації нами було здійснено багатофакторний кластерний та кореляційний аналіз показників резервної мотивації та шкал адаптивної поведінки (SOCQ) [6]. За даними багатофакторного аналізу з'ясовано, що шкали резервної мотивації та адаптивної поведінки належить до різних факторів, за виключенням шкал «мотив співпраці» та «пошук соціальної підтримки» (SOCQ), які разом входять до третього фактора, що пояснює 7% дисперсії даних у групі. Результати кластерного аналізу довели, що показники резервної мотивації та адаптивної поведінки належать до двох окремих кластерів. За даними кореляційного аналізу (рівень похибки 0,01) на статистично значущому рівні визначено наявність прямого зв'язку між шкалою загального рівня резервної мотивації та такими типами адаптивної поведінки, як самоконтроль, побудова плану дій, позитивне переоцінювання; а також визначено наявність оберненого зв'язку між шкалою загального рівня резервної мотивації та такими типами адаптивної поведінки, як дистанціювання та уникання.



Найвні дані математико-статистичного аналізу результатів дослідження обґрунтували валідність розробленого нами опитувальника. Наводимо оригінал авторського опитувальника резервної мотивації особистості.

Інструкція: серед наведених характеристик зазначте знаком «+» ті, що вам властиві, а «-» – ті, що не властиві.

1. Якщо у мене щось не виходить, я не кидаю завдання, а думаю, як його можна виконати в інший спосіб.
2. Нерідко буває так, що, починаючи виконувати завдання з чуття обов'язку, я згодом відчував, що мені стає цікаво працювати.
3. Коли я не бачаю сенсу у завданні, яке слід виконати, я, швидше, не буду його виконувати, ніж шукатиму якийсь інтерес для себе.
4. Навіть у рутинній роботі я можу знайти для себе певний сенс.
5. У більшості завдань, які я виконую, присутній мій власний погляд та оригінальний підхід.
6. Причиною моїх неуспіхів нерідко є прагнення зробити щось нетипове.
7. У складній ситуації я дію так само, як і інші, а не по-своєму.
8. Щоб досягти успіху необхідно чітко дотримуватись існуючих правил, а не придумувати щось нове.
9. Навіть коли я знаю, що мої зусилля нікому не потрібні, я продовжую працювати, сподіваючись на щось хороше.
10. Якщо у мене щось не виходить одразу, я продовжую докладати зусиль, знаючи, що це ще не поразка.
11. Нерідко я переконався, що результатом моїх вольових зусиль був не лише успіх, а й вищий рівень компетентності.
12. Навіть коли я бачу безрезультатність власних зусиль, продовжую сподіватись, що вони не є зовсім марними.
13. Виконати завдання добре мене спонукає найближча вигода, а не віддалена перспектива.
14. Над завданнями, у яких не бачу шляху до успіху, я працюю у півсили.
15. Якщо успішний результат є малоімовірним, я навряд чи буду докладати зусиль до його виконання.
16. Якщо я зазнав неуспіху, то припиняю роботу над завданням і ставлю перед собою менш складну ціль.
17. Коли у мене щось не виходить, я знаю, що мені слід припинити марні спроби та обміркувати причини неуспіху.
18. Перш ніж приступити до виконання завдання, для мене важливо чітко зрозуміти мету моїх зусиль.

19. Я знаю, що мені слід зробити, щоб підвищити рівень власної готовності до виконання завдання.
20. Коли переді мною ставлять творче завдання, я намагаюсь проаналізувати наявність у мене відповідних умінь, щоб виконати роботу добре.
21. Часто я нереалістично оцінюю свої можливості до виконання завдання.
22. Для мене важливо відчувати особистий сенс виконання завдання.
23. Якщо завдання слід виконати, то я не замислююсь над тим, чи воно для мене цікаве та важливе.
24. Я виконую завдання по черзі, і не бачу необхідності виокремлювати серед них пріоритетні.
25. Знаю, якщо я зазнав неспіху, мені необхідно певний час побути насамоті і усе обміркувати.
26. Поразка спонукає мене до самоаналізу, а не пошуку винуватих.
27. Якщо я вважаю, що завдання немає сенсу, то сам вирішую, чи виконувати його.
28. Якщо я вагаюсь, чи правильно виконую завдання, то обов'язково пораджуся з іншими.
29. Навіть якщо я переконаний в ефективності власного способу розв'язання проблеми, все одно без дозволу інших не діятиму.
30. Знаю, що у ситуації неспіху, я не можу самостійно вирішити, як діяти далі.
31. Навіть якщо завдання нетипове та складне, я сам можу виокремити критерії його ефективного виконання.
32. Я уникаю необхідності самостійно приймати рішення.
33. Знаю, що за виникнення труднощів, я не змирюсь з цим, а шукатиму вихід.
34. Коли у мене щось не одразу виходить, я наполегливо продовжую вправління.
35. Якщо я розумію, що недостатньо компетентний, щоб розв'язати проблему, то шукаю нову необхідну інформацію.
36. Буває, що завдання, яке спочатку мені важко було виконувати, згодом стає моїм улюбленим.
37. Знаю, що після поразки я довго не можу зібратись з силами і почати діяти.
38. Складні для мене завдання є виконую посередньо і не оцінюю це як власний неспіх.
39. На основі самоспостереження я знаю, що рутинні справи виснажують мене.
40. Коли я не можу виконати завдання, волю не докладати більше зусиль, а почекати доки щось зміниться.

41. Над складним завданням я з більшим задоволенням працюю не на самоті, а у групі.
42. Якщо у мене щось не виходить, я знаю, що важливо самотійно знайти причину його.
43. За неуспіху я замикаюся у собі і не хочу ні з ким це обговорювати.
44. Зміст виконання завдання є для мене зрозумілішим, якщо я обговорив його виконання з іншими.
45. Коли у мене з'являється відчуття неможливості досягти мети, я знаю, що мені час обговорити проблему з іншими.
46. Якщо я додумався, як розв'язати проблему, то обов'язково навчу цьому інших.
47. Перекоаний, що кожен має сам працювати над завданням, а не питатись думки інших.
48. Коли я відчув сенс завдання, я прагну надихнути на успіх й інших.
49. Якщо я вже виконав завдання, то дивлюсь, чи не потрібна моя допомога іншим.
50. Вважаю, що допомагати іншим досягати успіху є нерозумно
51. Коли для мене важливий успіх, я наполегливо працюю не зважаючи на проблеми інших.
52. Навіть коли у мене багато роботи, для мене важливо сприяти іншим у досягненні їхніх цілей.
53. Якщо я зазнав поразки у досягненні власної цілі, це не змушує мене припинити допомогу іншим.
54. Коли у мене щось не виходить, я дратуюсь на інших.
55. Коли я втрачаю інтерес до мети, я стаю неуважним і до інших.
56. Я завжди думаю про те, як досягнення мною мети може бути корисним для інших.

### Ключ до опитувальника

Шкала	№№ тверджень								Сума балів
	1+	2+	3-	4+	5+	6-	7-	8-	
Мотив творчості									
Мотив надання результату перспективності	9+	10+	11+	12+	13-	14-	15-	16-	
Мотив саморозуміння	17+	18+	19+	20+	21-	22-	23-	24-	
Мотив самостійності	25+	26+	27+	28-	29-	30-	31+	32-	
Мотив долаання труднощів	33+	34+	35+	36+	37-	38-	39-	40-	
Мотив співпраці	41+	42-	43-	44+	45+	46+	47-	48+	
Мотив допомоги іншим	49+	50-	51-	52+	53+	54-	55-	56+	

Результати апробації опитувальника резервної мотивації дали змогу уточнити її зміст, а також точніше охарактеризувати складові.

Вважаємо, що резервна мотивація – це мотивація долати критичних життєвих ситуацій, яка виявляється у наданні людиною меті власних дій особистісної сенсовності. Резервна мотивація актуалізується за умови, якщо особистість відчуватиме відносну свободу від зовнішніх вимог ситуації, тобто людина характеризуватиметься певною ступінню «внутрішньої свободи», яку можна означити, як полене залежність чи психологічна автономність.

Мотив творчості як компонента резервної мотивації характеризує здатність особистості долати критичні життєві ситуації завдяки умінню креативно мислити та приймати нестандартні рішення. Мотив надання результату перспективності означає схильність людини пов'язувати особисту значущість мети дій із подіями власного майбутнього та уміння цілепокладання. У мотиві саморозуміння розкривається прагнення схарактеризувати складні обставини як ситуацію для ініціювання саморозвитку. Мотив самостійності розкриває прагнення особи переконатися у власній когерентності, тобто здатності поради́ти самій собі, а також самодостатності у прийнятті рішень. Мотив долаття труднощів означає сконцентрованість людини на аналізі ситуації, що склалася, її готовність впливати на хід подій так, щоб вони розгорталися найсприятливішим для неї чином. У мотиві співпраці розкривається здатність людини долати складні ситуації завдяки умінню знаходити підтримку інших. Мотив допомоги іншим показує альтруїстичні стремління особистості, її готовність здолати кризу через служіння людям та присвяту себе певній високій меті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Резервна мотивація – це мотивація долаття критичних життєвих ситуацій, яка виявляється у наданні людиною меті власних дій особистісної сенсовності. Наявність умов вияву резервної мотивації вказує на те, що така мотивація, ймовірно, є виявленням певного психологічного феномена. На наш погляд, актуалізування резервної мотивації пов'язано з психологічною ресурсністю особистості.

Науково перспективними вважаємо напрями вивчення чинників резервної мотивації, а також особливості її вияву в осіб з різними мета-мотивційними станами – цільовиків та парацільовиків.

#### Список використаних джерел

1. Зубцов Ю. Михай Чиксентмихайи: «Мы можем научиться быть счастливыми» / Ю. Зубцов // *Psychologies*. – №77. – сентябрь 2012. – С. 123-126.

2. Леонов А. И. Внутренняя резигнация: симптомы, причины, пути преодоления / А. Леонов. – Электр. ресурс: Режим доступа. – [www.hr-land.com](http://www.hr-land.com).
3. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды [пер. с англ.] / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с. (С.301-309)
4. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / [под общ.ред. А. А. Реана]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.
5. Розов В. І. Методики оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості / В. Розов // Практична психологія та соціальна робота. – №6. – 2007. – С.30-48.
6. Хаирова С. И. К созданию адаптированного варианта методики SOCQ (WaysOfCopingQuestionnaire) / С. Хаирова // Практична психологія та соціальна робота. – №1. – 2003. – С.9-16.
7. Штепа О. С. Мотиваційне здоров'я особистості / О. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – №8. – 2012. – С.1-4.

The article theoretically investigates the features of backup motivation in comparison with the phenomenon of resignation, the effects of autonomy motive and «feeling of the flow» in terms of «presence-absence of personal interest in the job» and «hard external requirements-inner freedom in the choice of the job». The results of approbation of the author's questionnaire of personality reserve motivation are given in the article. The differences between reserve motivation and adaptive behavior are empirically shown. The contents of the backup motivation as motivation of critical life situations overcoming are manifested in the provision of the purpose of man's own actions of the personal meaning. Four main types of backup motivation and its components are characterised, namely motive creativity, motive of promising results, the motive of self-understanding, self-motive, motive of overcoming difficulties, motive of cooperation, motive of helping others.

**Keywords:** backup motivation, motivational crisis, overcoming of critical life situations, personal meaning.

*Отримано: 5.01.2013 р.*

## Дослідження чинників сором'язливості старшокласників

У статті розглянуто психологічні, особистісні та соціальні чинники сором'язливості старшокласників, проаналізовано самооцінку причин сором'язливості, фізичні та поведінкові прояви сором'язливості. Встановлено, що фактор «соціальна взаємодія», який поєднує в собі негативні аспекти шкал «реактивної агресивності» та «відкритості» є показником чинників сором'язливості у групі старшокласників. Показано, що для досліджуваних характерна підвищена ідентифікація з соціальними нормами, конформність, поступливість, скромність, залежність, вузьке коло інтересів.

**Ключові слова:** сором'язливість, старшокласники, психологічні, особистісні, соціальні чинники сором'язливості.

В статье рассмотрены психологические, личностные и социальные факторы застенчивости старшеклассников, проанализировано самооценку причин застенчивости, физические и поведенческие проявления застенчивости. Установлено, что фактор «социальное взаимодействие», который сочетает в себе негативные аспекты шкал «реактивной агрессивности» и «открытости» является показателем факторов застенчивости в группе старшеклассников. Показано, что для испытуемых характерна повышенная идентификация с социальными нормами, конформность, уступчивость, скромность, зависимость, узкий круг интересов.

**Ключевые слова:** застенчивость, старшеклассники, психологические, личностные, социальные факторы застенчивости.

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, а також зміни цінностей і соціальних орієнтацій людей призвели до поглиблення конфліктів, до труднощів при встановленні контактів і сприйнятті людьми один одного. Труднощі при знайомстві, негативні емоції, що виникають в під час спілкування, труднощі у вираженні своєї думки, зайва стриманість обумовлені функціонуванням такого феномена, як сором'язливість [3]. Сором'язливість є однією з найбільш поширених і складних проблем міжособистісних відносин. Сучасний темп життя, великий потік інформації вимагає від сучасної людини всебічної взаємодії з іншими людьми. В несприятливих умовах така особистісна властивість, як сором'язливість, може загостритись і із суб'єктивного відчуття та стати об'єктивною перепоною для налагодження повноцінних особистісних контактів [1].

Як окрема самостійна властивість особистості – сором'язливість – у вітчизняній психології недостатньо вивчена. Вивченню цієї проблематики присвячені роботи І.С.Кона, А.Б.Добровича, В.Н.Куніциної, Н.В.Шингаєва, Є.Н.Бойцовой, Л.Н.Галигузової. У зарубіжній психології слід відзначити дослідження Ф. Зімбардо.

Слід зазначити про неоднорідність прояву сором'язливості у різні вікові періоди.

**Метою** нашого дослідження є дослідити психологічні, особистісні та соціальні чинники сором'язливості старшокласників, оскільки, на нашу думку, ця проблема є найменш обґрунтована у науковій психологічній літературі.

Емпіричне дослідження психологічних, особистісних та соціальних чинників сором'язливості старшокласників має на меті виявити та проаналізувати ті психологічні особливості і аспекти людської особистості, які задіяні під час формування, розвитку, а також в процесі навчальної діяльності школярів. Під час дослідження використано три методики: Стенфордська анкета сором'язливості Ф. Зімбардо [2, 591], методика «Нерішучість, сором'язливість» в модифікації Е.П. Ільїна [2, 587], особистісний опитувальник FPI І.Фаренберга, Х.Зарга і Р.Гампела [4, 314].

Методика «Нерішучість, сором'язливість» в модифікації Е.П. Ільїна дає можливість проаналізувати рівень сором'язливості і нерішучості у групі старшокласників. Високі показники свідчать про сором'язливість, нерішучість та невпевненість досліджуваних. Дана методика містить 15 запитань. Вона дає змогу визначити високий, середній та низький показники сором'язливості у групі старшокласників. Ми будемо вважати, що високий рівень – це від 8 до 15 балів, середній – 7-8 балів, а низький від 1 до 6 балів.

Стенфордська анкета сором'язливості Ф. Зімбардо дохволяє старшокласнику самотужки проаналізувати свою сором'язливість, зокрема з'ясувати, що для кожного досліджуваного означає сором'язливість, які причини її виникнення, в чому вона виражається і які наслідки її прояву. Анкета містить 44 запитання. Виокремлено такі критерії для аналізу одержаних даних: «позитивні наслідки сором'язливості», «негативні наслідки сором'язливості», «поведінкові прояви сором'язливості (вчинки)», «думки і відчуття при проявах сором'язливості», «фізичні прояви сором'язливості», «самооцінка ситуацій, в яких старшокласник відчуває сором'язливість», «самооцінка причин сором'язливості».



Особистісний опитувальник FPI І.Фаренберга, Х.Зарга і Р.Гампела має на меті проаналізувати аспекти соціальної адаптації, поведінкової регуляції, та виокремити ті чинники, які обумовлюють сором'язливість досліджуваних. Опитувальник FPI містить 12 шкал. Загальна кількість запитань в опитувальнику – 114. Шкали опитувальника I-IX є основними, або базовими. В процесі дослідження виокремлено 9 шкал, які становлять інтерес в рамках нашого дослідження: невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, комунікабельність, врівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість.

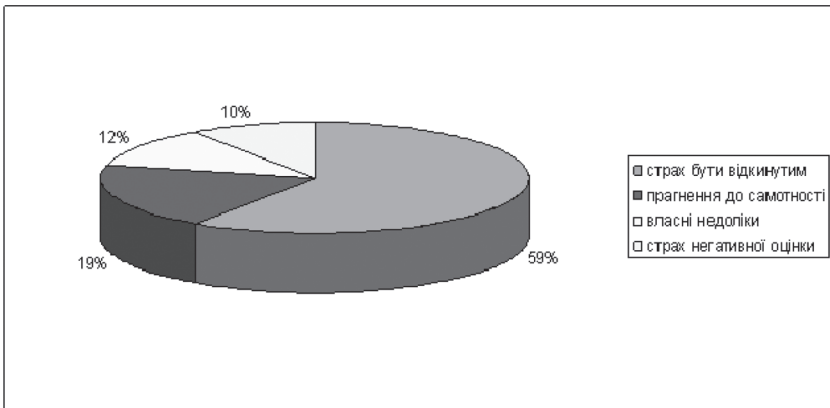
Група досліджуваних охоплює 92 учнів 11 – А, 11 – Б та 11 – В класів середньої загальноосвітньої школи № 106 м. Києва, віком від 17 до 18 років. Серед них: 57 осіб жіночої статі та 35 – чоловічої. Обрано саме цю вікову категорію, оскільки саме старший шкільний вік є періодом вироблення світогляду, переконань, характеру та життєвого самовизначення. Зазначений віковий період має вирішальне значення в розвитку особистості, накладаючи відбиток на подальший життєвий шлях. Адже здійснений у юнацтві життєвий вибір буде визначати в подальшому успішність життєвого шляху особистості в цілому.

Для аналізу та інтерпретації одержаних результатів емпіричного дослідження застосовуємо методи статистичного опрацювання даних, тобто: кореляційний та факторний аналіз.

**Аналіз результатів дослідження.** В процесі дослідження проаналізовано одержані результати за трьома методиками. Стенфордська анкета сором'язливості Ф. Зімбардо дала змогу виокремити суб'єктивні психологічні та соціальні чинники сором'язливості у старшокласників. Одержані дані – це узагальнені судження досліджуваних, згідно запитань поданих в анкеті, відповідно до теми, мети наукового дослідження.

При самооцінці причин сором'язливості досліджувані обрали наступні варіанти із списку запропонованих (59 % з усієї групи досліджуваних старшокласників), причину власної сором'язливості вбачають у страху бути відкинутим. Натомість, 19 % причину вбачають у їхньому суб'єктивному прагненні до самотності. Виявлено, що 12 % з усієї групи досліджуваних, причиною сором'язливості вважають власні недоліки, такі як некомунікабельність, невміння говорити гарно і лаконічно, негарну зовнішність, брак тем для розмови, незграбність, неохайність, невпевненість у собі, нерозуміння іншими людьми їхньої індивідуальності та винятковості. Натомість 10 % з групи стар-

шокласників причину вбачають у страху негативної оцінки людей, які їх оточують, особливо осіб, думка яких для них є авторитетно-значимою (Рис. 1).



**Рис. 1. Середні значення самооцінки причин сором'язливості у групі старшокласників**

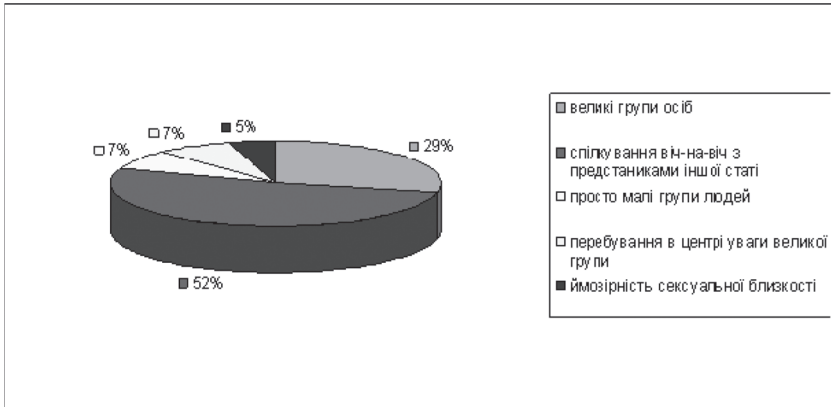
Отже, можна зробити висновок, що соціальними чинниками сором'язливості старшокласників є високий показник особистісної значимості думок та оцінок інших людей. Підтвердження цьому знаходимо також проаналізувавши ситуації, види діяльності та типи людей, які обумовлюють появу відчуття сором'язливості. Серед усіх запропонованих варіантів 52 % осіб з групи досліджуваних зосередили свою увагу, перш за все, на ситуаціях спілкування вічна-віч з представниками іншої статі. Близько 29 % групи старшокласників стають сором'язливими у великій групі.

7 % з усієї групи старшокласників відчувають сором'язливість, коли знаходяться в центрі уваги великої групи осіб. Також, 7 % стають сором'язливими у просто малій групі людей (Рис. 2).

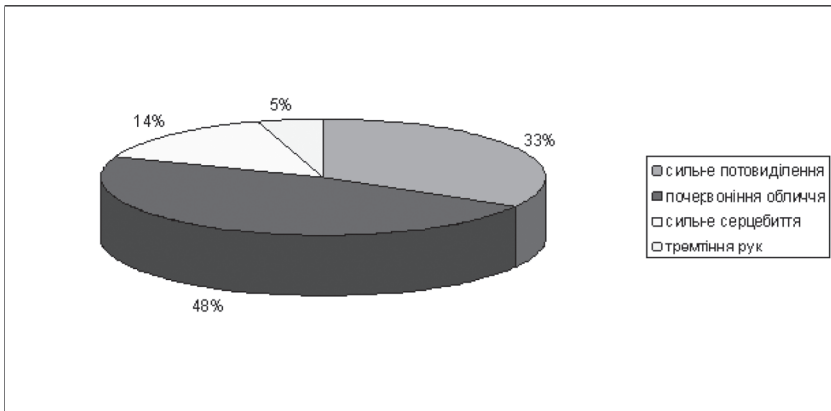
Щодо фізичних проявів сором'язливості, за стенфордською анкетною сором'язливості Ф. Зімбардо у групі досліджуваних старшокласників серед фізичних реакцій найчастіше, у 48 % досліджуваних, зустрічається почервоніння обличчя. У 33 % такою реакцією є сильне потовиділення, а у 14 % – сильне серцебиття. Натомість, найрідше зустрічається тремтіння рук (5 % з усієї групи досліджуваних) (Рис. 3).

Серед поведінкових проявів сором'язливості у групі досліджуваних найчастіше зустрічається такий зовнішній показник сором'язливості, як просте мовчання (у 38 % з усієї групи досліджуваних). У 26 % властиве уникання спілкування з людьми, а

24 % – не тримають зоровий контакт, коли соромляться, тобто не дивляться в очі. Для 12 % досліджуваних, а це 5 осіб, властиве заїкання під час розмови (Рис. 4).



**Рис. 2. Середні значення самооцінки ситуацій, у яких старшокласник відчуває сором'язливість у групі досліджуваних**

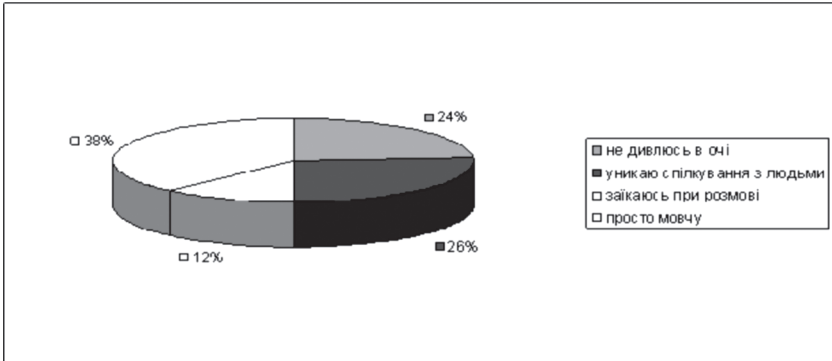


**Рис. 3. Середні значення самооцінки фізичних проявів сором'язливості у групі старшокласників**

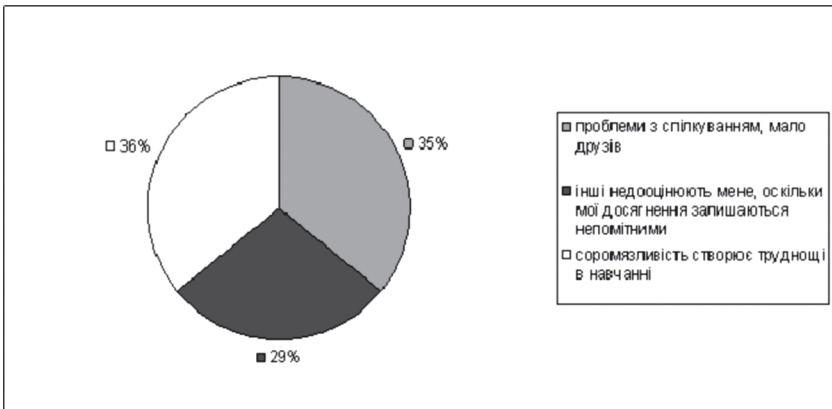
Отже, можна зробити висновок, що психологічними чинниками сором'язливості є суб'єктивна оцінка власних думок, почуттів та вчинків у старшому шкільному віці.

Така анкета дає змогу виокремити позитивні та негативні наслідки сором'язливості для особи. Серед групи досліджуваних найчастіше зустрічається такий варіант негативних наслідків

як створення труднощів у навчанні, а саме у 36 %. У 35 % – це проблеми із спілкуванням і мало друзів, а у 29 % – те, що інші недооцінюють учня, оскільки його досягнення залишаються непоміченими більшістю осіб (Рис. 5).



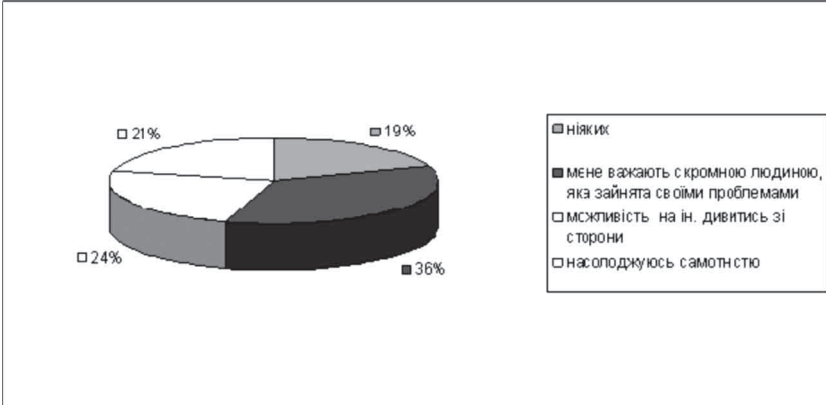
**Рис. 4. Середні значення самооцінки поведінкових проявів сором'язливості у групі старшокласників**



**Рис. 5. Середні значення самооцінки негативних наслідків сором'язливості у групі старшокласників**

Серед варіантів позитивних особистісних наслідків сором'язливості у групі досліджуваних найчастіше зустрічається схильність до варіанта «мене вважають скромною людиною, яка зайнята своїми проблемами» – це 36 %. Ще 24 % вважають позитивним наслідком сором'язливості можливість на інших дивитись зі сторони, а 21 % – насолоджуватись самотністю. І 19 % не бачать позитивних наслідків їхньої сором'язливості (Рис. 6).

За допомогою методики «Нерішучість, сором'язливість» в модифікації Е.П. Ільїна, групу досліджуваних розподілено на три підгрупи відповідно до рівня сором'язливості – низький, середній, високий. Виявлено, що 69 % властивий високий рівень сором'язливості, 19 % – середній і 12 % – низький.



**Рис. 6. Середні значення самооцінки позитивних наслідків сором'язливості у групі старшокласників**

За допомогою методів статистичного опрацювання результатів проводимо аналіз даних, одержаних в процесі емпіричного дослідження, з урахуванням його мети, зумовлені метою, та проблематикою досліджуваного питання.

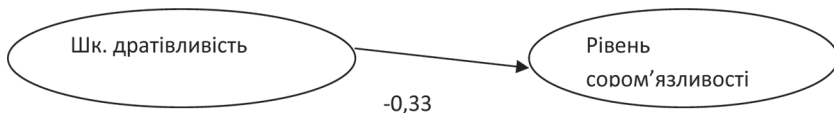
Для опрацювання отриманих результатів використовуємо пакет STATISTICA 8.036. Проаналізуємо кореляційні зв'язки між шкалою «сором'язливість» та шкалою особистісного опитувальника FPI «Дратівливість» (Рис. 7).

Шкала «дратівливість» ( $r = -0,33$ ) обумовлює показник «сором'язливість» на рівні значущості  $p > 0,05$ .

Застосуємо факторний аналіз вихідних даних, а саме сором'язливості та її особистісних проявів у структурі особистості досліджуваних старшокласників. Було застосовано критерій каменистого насипу для того, щоб визначити, скільки факторів можна виокремити. Як виявилось, можна виокремити 4 фактори. Для аналізу факторів виокремлено 10 змінних аналізу з використанням методу головних компонент і десятичним логарифмом детермінанта кореляційної матриці, що рівний – 0,74.

Проаналізуємо кореляцію між шкалами з виділеними чотирма факторами при рівні значущості  $p > 0,7$ , а саме їх факторні навантаження. До першого фактора увійшли шкали «реак-

тивної агресивності» ( $r = -0,85$ ) та «відкритості» ( $r = -0,81$ ), які перебувають у тісному взаємозв'язку з негативним сприйняттям респондентів даних характеристик, який ми назвемо фактор «соціальна взаємодія». У другому факторі є шкали «дратівливість» ( $r = 0,74$ ) та «рівень сором'язливості» ( $r = 0,74$ ) – це фактор «афективна пасивність». Складовими третього фактора є шкала «депресивність» ( $r = 0,72$ ) та шкала «комунікабельність» ( $r = 0,84$ ) – це фактор «песимістичної товариськості». Четвертий фактор утворює шкала «невротичність» ( $r = 0,75$ ) – назвемо цей фактор «легко збудлива чутливість».



**Рис. 7. Зв'язки між шкалами «дратівливість» та «сором'язливість»**

Фактор «афективної пасивності» уможливорює аналіз взаємозв'язку між рівнем сором'язливості та характерологічними особливостями шкали «дратівливість», що також простежується на кореляційній матриці групи досліджуваних. Інші виокремлені фактори дають можливість краще проаналізувати та зрозуміти особистісну структуру старшокласника при прояві сором'язливості.

**Висновки.** Можна зробити висновки про те, що існує зв'язок між фактором «невротичність» особистості та сором'язливістю у старшому шкільному віці; соціальними чинниками сором'язливості старшокласників є високий показник особистісної значимості думок та оцінок інших людей; психологічними чинниками сором'язливості є суб'єктивна оцінка власних думок, почуттів та вчинків у старшому шкільному віці.

При суб'єктивному аналізі причин сором'язливості з усієї групи досліджуваних старшокласників причину власної сором'язливості вбачають у страху бути відкинутим, у страху негативної оцінки людей, які їх оточують, особливо осіб, думка яких для них є авторитетно-значимою, у їхньому суб'єктивному прагненні до самотності, а також у власних недоліках, таких як некомунікабельність, невміння говорити гарно і лаконічно, непривабливість, брак тем для розмови, незграбність, неохайність, невпевненість у собі, нерозуміння іншими людьми їхньої інди-

відуальності та винятковості. Отже, соціальними чинниками сором'язливості старшокласників є високий показник особистісної значимості думок та оцінок інших людей.

При аналізі ситуацій, видів діяльності та типів людей, які обумовлюють появу відчуття сором'язливості, серед усіх запропонованих варіантів група досліджуваних зосередила свою увагу, перш за все, на ситуаціях спілкування віч-на-віч з представниками іншої статі, у великій групі осіб, в центрі уваги великої групи осіб, просто малій групі людей, що також є підтвердженням того, що соціальними чинниками сором'язливості старшокласників є високий показник особистісної значимості думок та оцінок інших людей.

Щодо думок і емоцій при прояві сором'язливості виокремлено такі варіанти: думки лише про себе, неприємні думки, думки про те, як мене оцінюють інші. Виокремлено такі реакції фізичних проявів сором'язливості у групі досліджуваних старшокласників, як почервоніння обличчя, сильне потовиділення, сильне серцебиття, тремтіння рук. Серед поведінкових проявів сором'язливості найчастіше зустрічається такий зовнішній показник сором'язливості, як просте мовчання, уникання спілкування з людьми, уникання зорового контакту, заїкання під час розмови. Отже, на основі отриманих даних можна зробити висновок про те, що психологічними чинниками сором'язливості є суб'єктивна оцінка власних думок, почуттів та вчинків у старшому шкільному віці.

Сором'язливість має як позитивні, так і негативні наслідки для особистості. Серед групи досліджуваних найчастіше зустрічаються такі варіанти негативних наслідків прояву сором'язливості: створення труднощів у навчанні, проблеми із спілкуванням і мале коло друзів, те, що інші недооцінюють учня, оскільки його досягнення залишаються непоміченими більшістю осіб. Серед варіантів позитивних особистісних наслідків сором'язливості є схильність до варіанта, що особу вважають скромною людиною, яка зайнята своїми проблемами, можливість спостерігати за іншими, насолоджуватись самотністю, є і ті, що не бачать позитивних наслідків їхньої сором'язливості.

Виявлено, що 69 % досліджуваних властивий високий рівень сором'язливості. Високі показники свідчать про нерішучість та невпевненість досліджуваних. Такі особи уникають ризикованих ситуацій, при необхідності прийняти рішення або надмірно піддаються сумнівам, або подовгу відтягують його виконання. За допомогою факторного аналізу виявлено, що рівень



сором'язливості і фактор «дратівливості» є взаємопов'язаними характеристиками особистості.

Існує зв'язок між фактором «невротичність» особистості та рівнем сором'язливості у старшому шкільному віці, виявлено наявний взаємозв'язок. Фактор «невротичність» характеризує рівень невротизації особистості. Високі показники свідчать про високу тривожність, збудливість у поєднанні з швидкою втомлюваністю.

**Висновки.** Фактор «соціальна взаємодія», що поєднує в собі негативні аспекти шкал «реактивної агресивності» та «відкритості» є показником чинників сором'язливості у групі старшокласників. Власне, для досліджуваних характерна підвищена ідентифікація з соціальними нормами, конформність, поступливість, скромність, залежність, вузьке коло інтересів.

#### **Список використаних джерел**

1. Зимбардо Ф. Застенчивість / Ф. Зимбардо; Пер. с англ. – Москва: Педагогика, 1991. – 206 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства : 2-е изд. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 783 с.
3. Краснова Л. В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности. Автореферат диссерт. на соиск. уч. ст. канд. психол. н. / Л. В. Краснова. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб пособие / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.

The psychological, personal and social factors of shyness of senior pupils are considered in the article. The self-esteem of shyness reasons, physical and behavioral manifestations of shyness were analyzed. The social shyness factors of senior pupils are high indicator of the personal significance of the opinions and evaluations of other people; psychological shyness factors are the subjective evaluation of one's own thoughts, feelings and actions at senior school age children. The factor of «social interaction», combining negative aspects of the scales of the «reactive aggressiveness» and «openness» is established to be an indicator of the shyness factors in a group of senior pupils. The senior pupils under investigation are characterized to have an increased identification with the social standards, conformity, synthesis, dependence, and a narrow range of interests.

**Keywords:** shyness, senior pupils, psychological, personal, social factors of shyness.

*Отримано: 15.01.2013 р.*

## Особливості інтелектуального розвитку особистості у період репрезентації інтелекту

У статті проаналізовано теоретичні підходи до проблеми, виявлено психологічні особливості інтелектуального розвитку особистості у період репрезентації інтелекту та розкрито особливості інтелектуальних дій через образи. Встановлено, що основними механізмами інтелектуального розвитку виступають інтелектуальні дії асиміляції і акомодатії та характерними ознаками репрезентативного інтелекту є: вміння працювати з образами, подумки їх перетворювати, планувати дії; вирішення розумових задач в уявленні; розвиток міркувань, допитливості; перехід від використання готових зв'язків і відносин до більш складних; складаються передумови самостійності, гнучкості, оригінальності мислення, допитливості.

**Ключові слова:** репрезентація інтелекту, інтелектуальні дії, асиміляція, акомодатія, образне мислення.

В статье сделан анализ теоретических подходов к проблеме, выявлены психологические особенности интеллектуального развития личности в период репрезентации интеллекта и раскрыты особенности интеллектуальных действий через образы. Установлено, что основными механизмами интеллектуального развития выступают интеллектуальные действия ассимиляции и аккомодации и характерными признаками репрезентативного интеллекта являются: умение работать с образами, мысленно их превращать, планировать действия; решения умственных задач в представлении, развитие сообразней, любознательности, переход от использования готовых связей и отношений к более сложным; складываются предпосылки самостоятельности, гибкости, оригинальности мышления, любознательности.

**Ключевые слова:** репрезентация интеллекта, интеллектуальные действия, ассимиляция, аккомодация, образное мышление.

**Постановка проблеми.** Підвищення вимог соціального середовища до гнучкості людського мислення й поведінки, самостійності вказують на актуальність і значущість вивчення психологічних особливостей інтелектуального розвитку особистості у період репрезентації інтелекту для забезпечення виховання творчої, самостійної, відповідальної у своїх рішеннях особистості, спроможної здійснювати свідомий вільний вибір.

Стан психологічних досліджень з даної проблеми характеризується відсутністю цілісного бачення щодо механізмів інтелектуального розвитку в окресленому періоді.

**Мета** нашого дослідження – проаналізувати теоретичні підходи до проблеми. Виявити психологічні особливості інтелектуального розвитку особистості у період репрезентації інтелекту та розкрити особливості інтелектуальних дій через образи.

З метою експлікації поняття «період репрезентації інтелекту» та окреслення його меж нами розглянуто ментальну репрезентацію як його основу.

М. Айзенк указує, що поняття ментальної репрезентації є одним з найскладніших серед тих, що з'явилися останнім часом в психологічному лексиконі. Дане поняття розглядалось як: декодований зміст або відображення у психіці сенсорного входу (в межах інформаційного підходу (У. Найссер); зміст психічного відображення (М. Айзенк); безпосередній результат сприйняття (в межах екологічного підходу (Дж. Гібсон); як відображуюча світ властивість суб'єкта (в межах соліпсичного підходу); як залежне від умов та цілей діяльності протиставлення знанню (Ж.-Ф. Рішар); як спеціалізована для переробки образної або вербальної інформації система (в межах теорії подвійної репрезентації (А. Пайвіо) [2].

Експериментальне дослідження образних репрезентацій почалося ще на початку ХХ століття, коли було доведено феноменальну схожість і функціональну подібність образів сприйняття і образних уявлень. Систематичне вивчення природи образного коду було зроблено в роботах Косліна; Купера і Шепарда (в дослідженнях ментальної ротації); Сайту (специфіка образних репрезентацій); Мойер (в межах ментального порівняння, сканування та серіації); Б.Ф. Ломова, А.А. Гостева (дослідження уявних образів як специфічних способів кодування, відмінних від вербального).

Виходячи із розглянутих теорій, під ментальною репрезентацією розуміють зміст психічного відображення та формат психічного відображення, тобто актуальний розумовий образ, що відображає оточуючий світ і особистість в ньому. Репрезентація відповідає двом базовим вимогам: це завжди породжена самим суб'єктом ментальна конструкція, що формується на основі зовнішнього контексту (інформація, що надходить ззовні) і внутрішнього контексту (наявних у суб'єкта знань) за рахунок включення механізмів реорганізації досвіду [2].

Однією з найбільш серйозних спроб теоретичного обґрунтування необхідності введення поняття «репрезентації» в до-

слідження інтелекту є робота К. Оутлі. Реальна інтелектуальна діяльність, на думку Оутлі, відрізняється гнучкістю (цим пояснюється різноманітність способів вирішення задачі) і тенденцією породжувати «ментальний контекст» (це обумовлює наявність індивідуалізованих форм розуміння ситуації) [2].

У вітчизняній психології проблема репрезентації, зазвичай, розглядається в контексті проблеми «образу Світу» (О.М. Леонт'єв). Актуальний розумовий образ (репрезентація конкретної події) формується в основному за рахунок уже наявного у суб'єкта образу Світу.

Для більш чіткого розуміння сутності та окреслення меж періоду репрезентації інтелекту ми спирались на концепцію інтелектуального розвитку Ж. Піаже, теорію розвитку образного мислення І. С. Якиманської, теорії М. С. Шехтера про роль і види образів в пізнавальних процесах та Л. Т. Потаніної, А. Н. Гусєва про зв'язок образно-символічного мислення з розвитком ціннісно-сміслових уявлень особистості.

Виходячи з проаналізованих досліджень, можемо більш чітко визначити, що під репрезентативним інтелектом розуміємо загальну здібність до пізнання та перетворення дійсності за допомогою образів (репрезентантів), яка визначає успішність діяльності та пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих ситуацій. Даний період охоплює дітей віком від 3 до 6 років, основною характеристикою, властивою особистості, що знаходиться в межах цього періоду, є мислення за допомогою уявлень та образів.

У межах періоду репрезентації інтелекту можна виділити ранню та пізню стадію, що відповідають етапу появи символічної функції (3-4 роки) і етапу інтуїтивного мислення, що спирається на сприйняття (4-6 років), відповідно. Рання стадія періоду репрезентації інтелекту характеризується початком інтеріоризації схем дій, систематичним оволодінням мовою та утворенням символів (як продуктом окремого індивіда, що існує лише для нього), які дитина поєднує з першими вербальними знаками. Проте значення цих знаків, які існують у соціумі, залишаються поза увагою дитини [1].

Пізня стадія періоду репрезентації інтелекту вирізняється вже об'єктною постійністю, проте зберігаються лише індивідуальні параметри об'єкта, а сукупність об'єктів (цілісний клас, група) на основі спільних властивостей ще не сформована. На цій стадії дітям властива неповна інтелектуальна конструкція, що формується на основі сприйняття.

Отже, інтерес до проблеми репрезентації – це фактично інтерес до механізмів людського інтелекту.

На думку Р. Кеттелла, успіх будь-якої інтелектуальної діяльності залежить від фактора операції – окремих набутих навичок для вирішення конкретних завдань і парціального фактора – візуалізації, – який виявляється у розв’язанні просторових задач із зоровими образами.

За Дж. Гілфордом, операції включають оцінювання, конвергентне (типове розв’язання задач) та дивергентне мислення, (продукування різних варіантів розв’язку поставленої задачі) пам’ять та пізнання. Отже, для визначення рівня інтелектуального розвитку особистості необхідно вивчити особливості різних типів операцій із різним змістом задач.

Безумовно, найбільш глибокий аналіз механізмів репрезентаційних здібностей представлений в теорії Ж. Піаже. Якісний стрибок в інтелектуальному зростанні пов’язаний з переходом до пізнавального відображення на рівні побудови ментальних репрезентацій. У свою чергу, чим досконаліші репрезентаційні можливості дитячого інтелекту, тим більш інваріантні (об’єктивовані) уявлення про світ.

Відповідно до Ж. Піаже, інтелект складають розумові операції, що здійснюються з метою сприймання, інтерпретації та породження інформації. Ж. Піаже розробив періодизацію розумового розвитку. Основним показником якого є оволодіння особистістю діями та операціями. Інтелект в його теорії є вища форма організації та рівноваги когнітивних структур, оскільки кожна наступна структура забезпечує більшу рівновагу, порівняно із попередньою [1]. Отже, інтелект функціонує задля встановлення рівноваги з метою асиміляції дійсності та акомодатії відповідної дії.

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 розглядається як процес формування розумових дій. Спочатку вони виникають у формі екстеріоризованих дій, а згодом перетворюються у внутрішні інтелектуальні операції. Процес інтеріоризації не завжди проходить послідовні етапи і має чітко виражений індивідуальний

характер, тому не існує єдиної загальноприйнятої схеми для кожної людини.

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».

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 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, мисленнєвими та мнемічними діями.

Проблемам розвитку інтелекту та віковим можливостям такого розвитку присвячена праця вітчизняного психолога М. Л. Смульсон. 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 є результатом інтеріоризації соціальних фактів, а до його структури входять розумові дії як складові інтелектуальної діяльності. Ці дії є результатом функціонування пізнавальних процесів.

Виходячи з проаналізованих досліджень та вищезазначених вікових меж періоду репрезентації інтелекту, розглянемо основні особливості інтелектуального розвитку особистості у цьому періоді.

На наш погляд, при дослідженні інтелекту, в тому числі і у період репрезентації, розрізнення та диференціація усіх пізнавальних процесів є не лише недоцільними, а й неможливими. Адже у процесі інтелектуальної активності відбувається пара-

леньна обробка інформації та породження відповідної дії усіх пізнавальних процесів (Л. М. Веккер, М. Л. Смольсон). Саме тому вважаємо за необхідне розглянути особливості мислення, зокрема образного, та уяви як провідних складових у період репрезентації інтелекту.

Характерними ознаками репрезентативного інтелекту є здатність особистості подумки перетворювати образи, будувати моделі, уявляти кінцевий результат, планувати практичні дії. Передумовами розвитку мислення у цей період стають розвиток продуктивних, творчих видів діяльності, спілкування, розвиток мовлення. У період репрезентації інтелекту мислення спирається на уявлення. Дитина може думати про те, що на даний момент вона не сприймає, але що вона знає зі свого минулого досвіду. Оперування образами і уявленнями робить мислення безситуативним, що виходить за межі сприйнятої ситуації і значно розширює межі пізнання.

У період репрезентації інтелекту в особистості розвивається символічна функція: мова, символічна гра, відстрокована імітація, відтворююча події через деякий час і внутрішня імітація, яка є основою для образного мислення. На цій базі стає можливою інтеріоризація дій в думку.

Зміни в мисленні у період репрезентації інтелекту особистості насамперед пов'язані з тим, що встановлюються усе тісніший взаємозв'язки мислення з мовою. Такі взаємозв'язки приводять, по-перше, до появи розгорнутого розумового процесу – міркування, по-друге, до перебудови взаємин практичної і розумової діяльності, коли мова починає виконувати планувальну функцію (будувати образ майбутнього), по-третє, до бурхливого розвитку розумових операцій.

Міркування починається з постановки питання. Наявність питання свідчить про проблемність мислення, оскільки в ньому відбивається інтелектуальна чи практична задача, що виникла перед особистістю. У період репрезентації інтелекту питання набувають пізнавального характеру, свідчать про розвиток допитливості, прагнення пізнавати світ, тобто пізнавальних почуттів.

Найчастіше питання виникають у результаті зустрічі із новим об'єктом, який важко зрозуміти. Вона намагається познати предмет, знайти йому місце серед свого минулого досвіду засвоєних знань, застосувати старі ментальні схеми, а отже, асимілювати його, коли ж це не вдається, особистість намагається побудувати нові ментальні схеми для вбудовування в них нового об'єкта пізнання, тобто акомодувати його.



Мислення дитини на цьому етапі має конкретну образність. В об'єктах вона виділяє найбільш яскраві і не завжди істотні ознаки, що приводить до незвичайних умовиводів. Аналіз зводиться до виділення окремих, нерідко випадкових ознак. Тому її міркування, хоча і суперечливі та нерідко поверхневі, водночас оригінальні. Для них характерна не відсутність логіки, а її своєрідність, коли умовивід робиться шляхом руху міркування від частки до частки, минаючи загальне. [4,5].

У особистості в період репрезентації інтелекту складається первинна картина світу і зачатки світогляду, а пізнання дійсності відбувається у наочно-образній формі. О. В. Запорожець вважає, що на цьому рівні розвитку з'являються судження з приводу різних речей, причому судження можуть бути безпосередньо не пов'язані з практичними чи ігровими діями, що виконуються у даний момент, а стосуватися предметів чи явищ, у даний момент відсутніх. Для співвіднесення суджень між собою необхідний перехід до процесу дискурсивного мислення, до процесу міркування. Саме засвоєння форм образного пізнання підводить її до розуміння об'єктивних законів логіки, сприяє розвитку понятійного мислення, а відтак і переходу від чуттєво-інтуїтивних конструкцій до дискурсивно-логічних [5].

Велику роль в інтелектуальній системі дитини відіграє уява, зокрема в реалізації прогностично-перетворювальної функції інтелекту. Уява виступає як центральне новоутворення у пізнавальній сфері, яке з'являється завдяки ігровій діяльності. Моделювання реальності в умовах гри дає можливість відступати від реальних зразків дій, вносити в них свої нюанси, варіювати, апробувати різні схеми їх виконання.

М. Л. Смульсон зазначає, що розрізнення уяви та образного мислення «знімається» в ситуації розгляду інтелекту, оскільки тут немає жорсткого розрізнення функцій, а, навпаки, йдеться про інтеграцію та взаємодію когнітивних процесів [3].

Виникнення у період репрезентації інтелекту наочно-образного мислення О. В. Запорожець пов'язує з оволодінням особистістю діями заміщення, ігрового моделювання й іншими, тобто діями, специфічними для провідної діяльності – гри. Вченим підтверджено положення про вплив стадії розвитку інтелекту дитини на процес засвоєння нею нових дій.

Гра має активний імпровізаційний характер. Розвивається творча уява. Отже, гра є тим підґрунтям, на якому зростають уява, мовлення, мислення. На думку В. В. Давидова, гра сприяє розвитку насамперед уяви, що дозволяє дітям придумувати,

а потім і реалізувати задуми колективних й індивідуальних ігрових дій. Саме в «задумі» виявляється одна з найважливіших особливостей уяви – уміння «бачити» ціле раніше частин.

О. М. Дьяченко встановлено, що уява має два компоненти: породження загальної ідеї рішення завдання й складання плану реалізації цієї ідеї. При створенні загальної ідеї діти на ранній стадії репрезентативного інтелекту використовують, в основному, елементи реальності як центральну частину нового образу. У дітей на пізній стадії репрезентації інтелекту ці елементи займають другорядне місце – новий образ будується ними в процесі вільного оперування уявленнями [4].

Крім ігрової, дитина включається і в інші продуктивні типи діяльності, які своїм наслідком мають певні продукти. В таких видах діяльності формується вміння уявляти майбутній результат своїх дій. В їх початку є задум, який реалізується за певних умов. Пізніше з'являється задум, який випереджає дії. Але образ-задум глобальний, не конкретний, не розчленований, тому результат не завжди відповідає задуму. В розвитку образного мислення важливо формувати уміння планувати свою діяльність, починаючи від задуму і закінчуючи етапом його здійснення, реалізації.

Отже, продуктивні типи діяльності є моделюванням оточуючої дійсності, завдяки чому відбувається абстрагування певної сторони дійсності та її пізнання.

Період репрезентації інтелекту характеризується в уявленнях, здатністю дитини подумки перетворювати образи, будувати моделі, уявляти кінцевий результат, планувати практичні дії, розчленовувати цілий предмет на частини або з'єднувати частини в ціле. Мислення в образах входить як істотний компонент у всі види людської діяльності. Мисленнєвий образ за своєю природою має два джерела детермінації. З одного боку, він включає в себе чуттєвий досвід, а тому є індивідуальним. З другого боку, він включає результати теоретичного осмислення дійсності через оволодіння досвідом.

Основна функція образного мислення – створення образів і оперування ними в процесі вирішення задач. Реалізація цієї функції забезпечується спеціальним механізмом уявлення, спрямованим на видозмінення, перетворення вже наявних образів і створення нових образів, відмінних від похідних. Створення образу за уявленням здійснюється при відсутності об'єкта сприйняття і забезпечується його мисленнєвим видозміненням. В результаті створюється образ, відмінний від

первинного, на основі якого він виник. Отже, така діяльність, що забезпечує створення нового по відношенню до вихідного, є продуктивною.

У дослідженнях М. М. Поддьякова було показано, що за допомогою засобів, специфічних для наочно-образного мислення – операторних еталонів, схем, моделей – можна сформувати систему уявлень, образів, у якій відображений внутрішній, безпосередньо несприйнятий зв'язок між станами предмета, що змінюється. Логічно припустити, що об'єднання в одну систему окремих станів об'єкта, що змінюється, є підставою передбачення результату зміни й, отже, засоби її побудови є також і засобами, що забезпечують передбачення [5].

Необхідні для виникнення цілепокладання особливості психіки з'являються уже на початку періоду репрезентативного інтелекту. До таких особливостей відносяться насамперед репрезентативна функція, необхідна для антиципації майбутніх результатів, самосвідомість, що у цьому віці представлено у вигляді переживання себе як самостійно діючого суб'єкта, а також у вигляді виділення й віднесення до самого себе результатів власних дій, що супроводжується переживанням гордості за свої досягнення. Однак тільки після 3-х років цілеспрямована поведінка для певного класу завдань стає стійкою.

У продуктивній дії, на відміну від предметної, немає твердого зв'язку мети з яким-небудь матеріалом і способом його використання. Виникнення здатності самостійно утворювати продуктивні цілі відноситься саме до досліджуваного нами періоду. Діти спочатку позначають отриманий результат після завершення дії, надалі ж формулювання задуму поступово зрушується до початку дії й починає передувати йому.

І.Б. Шиян висловлює думку про взаємозв'язок між рівнем розвитку передбачення і діалектичного мислення та про те, що образ передбачення може виступати засоби діалектичного мислення. Отже, сутність передбачення можна визначити через протиріччя між категоріями можливого й дійсного. Образ передбачення (існуючий в дійсності образ можливого) опосередковує дві протилежності, поєднуючи в собі можливе і дійсне.

Гнучкість мислення у період репрезентації інтелекту пов'язана насамперед з характером образного відображення. Образи, у яких об'єкти відображаються у сукупності їхніх властивостей і відносин є комплексними уявленнями. Комплексні уявлення є засобом, що сприяє переструктуруванню ситуації для її акомодатії або асиміляції.

Отже, активно перетворюючи світ, особистість поставлена перед об'єктивною необхідністю в різних формах своєї життєдіяльності будувати засоби його пізнання. Таке творче переосмислення та перебудова оточуючої дійсності пов'язані з особливою формою репрезентативного мислення, що дозволяє передбачати зміни.

**Висновки.** Під репрезентативним інтелектом розуміється загальна здібність до пізнання та перетворення дійсності за допомогою образів (репрезентантів), яка визначає успішність діяльності та пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих ситуацій. Даний період охоплює дітей віком від 3 до 6 років, основною характеристикою, властивою особистості, що знаходиться в межах цього періоду є мислення за допомогою уявлення та образів. Основними механізмами інтелектуального розвитку є інтелектуальні дії асиміляції (приспонування нової інформації до існуючих когнітивних схем) та акомодатії (модифікації наявних когнітивних схем).

Характерними ознаками репрезентативного інтелекту є: вміння працювати з образами, подумки їх перетворювати, планувати дії; вирішення розумових задач в уявленні; розвиток міркувань, допитливості; перехід від використання готових зв'язків і відносин до більш складних; формуються передумови самостійності, гнучкості, оригінальності мислення, допитливості.

#### **Список використаних джерел**

1. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
2. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 1992. – №3. – С. 84 – 93.
3. Смульсон М.Л. Психология развития интеллекту / М.Л. Смульсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
4. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52-60.
5. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет / Н. Н. Поддьяков. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2010. – 144 с.
6. Oatley K. Perceptions and representations. Cambridge: Cambridge Univ. Press., 1978.

The article is devoted to the problem of intellectual development during the period of intellect's representation. The theoretical approaches to the problem are analyzed. The psychological characteristics of person's intellectual development during the period of intellect's representation are revealed and the peculiarities of the intellectual action are cleared up through images. The main mechanisms of intellectual development are established to be intelligent actions of assimilation and accommodation and characteristics of the representative intellect are: an ability to work with images, mentally to transform them, to plan actions, decisions of mental tasks in view; the development of reasons, curiosity; transition from the use of ready-made ties and relations to more complex; preconditions are in place of independence, flexibility, originality of thinking, curiosity.

**Keywords:** representation of intellect, intellectual actions, assimilation, accommodation, figurative thinking.

*Отримано: 19.01.2013 р.*

УДК 159.9

*М.В.Яворський*

## **Соціально-психологічний зміст процесу формування довірчих стосунків в ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ**

Стаття присвячена теоретичному аналізу процесу формування довіри в Інтернеті в контексті впливу на його складові (довірливі переконання, диспозиційна, системна і ситуативна довіра) таких специфічних факторів віртуальної комунікативної взаємодії як фізична не представленість, анонімність, обмежений сенсорний досвід, текстуальність та ін. Встановлено, що диспозиційна довіра залишається стабільною у віртуальному середовищі, оскільки Інтернет постає для довірителя продовженням його соціального простору спілкування, засобом усвідомлення та об'єктивізації особистісного досвіду.

**Ключові слова:** Інтернет, довіра, соціально-психологічні складові і фактори процесу формування довіри.

Стаття посвящена теоретическому анализу процесса формирования доверия в Интернете в контексте влияния на его составляющие (доверительные убеждения, диспозиционное, системное и ситуативное

доверие) таких специфических факторов виртуального коммуникативного взаимодействия, как: физическая непредставленность, анонимность, ограниченный сенсорный опыт, текстуальность и другие. Установлено, что диспозиционное доверие остается стабильным в виртуальной среде, поскольку Интернет является для доверителя продолжением его социального пространства общения, средством осознания и объективации личностного опыта.

**Ключевые слова:** Интернет, доверие, социально-психологические составляющие и факторы процесса формирования доверия.

Сьогодні дедалі актуальнішою для соціально-психологічних дисциплін стає проблема пізнання феномену формування довіри у мережі Інтернет; побудови міжособистісних стосунків в опосередкованому інформаційними технологіями середовищі; визначення рівня довіри до інформаційних ресурсів мережі Інтернет як важливого чинника ефективності електронної комерції.

**Постановка проблеми.** Дослідники вивчають цей феномен переважно в контексті вивчення генези довірчих стосунків у сфері електронної комерції, акцентуючи при цьому увагу на аналізі особливостей функціонування довірчих стосунків у мережі (Т. Ділман, Р. К. К. Фанг), процесі формування довіри на різних етапах взаємодії (С. Ба, Е. Кім, Д. МакНайт, С. Тадіша), впливі факторів середовища на формування довіри в мережі Інтернет (С. Те, С. Юн). На підставі сучасних наукових концепцій довіри можна стверджувати, що до вагомих складових її формування в Інтернеті належать: 1) довірчі переконання суб'єкта довіри – установки, що сприяють емпатії; 2) диспозиційна довіра – потенційна готовність довірителя довіряти, установка на довіру до інших людей та довіра до себе, рефлексивне сприйняття себе, світу й прагнення будувати власну життєву стратегію на підставі цієї позиції; 3) системна довіра – забезпечення системою можливості дотримання іншими користувачами моделей «належної» поведінки; 4) ситуативне рішення про довіру – намір довірителя покласти на іншого в певній ситуації.

Опосередкованість взаємодії в мережі Інтернет здійснює специфічний вплив на процес формування довірчих стосунків, надаючи їм унікальних, притаманних лише віртуальній взаємодії, рис. Генеза віртуальної довіри опосередкована такими чинниками, як: фізична непредставленість, анонімність, обмежений сенсорний досвід, текстуальність, відсутність невербальної інформації, добровільність та врегульованість контактів, простота встановлення контакту (О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанін, А. Е. Вой-

скульпський, О. В. Смилова, Дж. Сулер, І. Г. Шевченко). Довірчі стосунки сформовані в полі комп'ютерно-інформаційних технологій, у своїй основі мають інші механізми, ніж довірчі стосунки в реальному житті. Однак до сьогодні тема впливу специфічних рис мережі Інтернет залишається поза увагою науковців.

**Мета статті** – аналіз указаних соціально-психологічних характеристик інтернет-комунікації в контексті їхнього безпосереднього впливу на формування довірчого наміру та подальшого розвитку довірчих стосунків.

**Основний матеріал.** *Складова генези довірчих стосунків «довірчі переконання»* – це система мотивів довірителя, що спонукає його діяти відповідно до власних поглядів і принципів щодо довіри до себе, інших та світу. Важливим показником сформованості довірчих переконань довірителя є установки, що сприяють емпатії. Здатність особистості до емпатії пов'язана з проникненням у переживання іншого суб'єкта шляхом «відчування», а також із умінням сприйняти почуття іншої людини як власні, здатністю до емоційного відгуку (А. Добрович, А. Менегетті, Дж. Морено, Ю. Орлова, Ф. Перлз, К. Роджерс). Проте віртуальна взаємодія передбачає обмеження сенсорного досвіду. Фізична непередставленість користувачів Інтернету призводить до виникнення труднощів у визначенні довірителем соціальної приналежності довіреної особи до певної соціальної спільноти.

Реальне спілкування при безпосередньому контакті партнерів від початку взаємодії може бути сповнене почуттями, співчуттями та переживаннями довірителя, що допомагають адекватному розумінню ним довіреної особи. Тоді як віртуальні текстові повідомлення зменшують ймовірність виникнення емпатогенної ситуації, тобто тих обставин, за яких довіритель відчуває особливий емоційний стан та потребу в підтримці іншою особою.

Оскільки в мережі Інтернет переважає текстова форма взаємодії, то показник формування довіри «експресивність» та «комунікативність» зазнають певних видозмін, що накладає свій відбиток на побудову міжособистісних довірчих стосунків [1]. Власну зацікавленість, допитливість, артистичність, чутливість можна продемонструвати шляхом виділення й акцентування інформації різноманітними способами й засобами. Відсутність невербальних засобів у інтернет-середовищі створює ситуацію невизначеності, яка може компенсуватися графічними засобами вираження експресивності, використання яких передбачає наявність у довірителя певних знань і навичок [6].



Фізична непередставленість та просторова віддаленість учасників віртуальної комунікації сприяють створенню в довірителя суб'єктивного відчуття захищеності, впевненості у власній безкарності, що уможливорює демонстрацію ним різноманітних форм комунікативних дій. Довірителі простіше виражати почуття або приховувати їх, оскільки зменшується вплив низки бар'єрів спілкування, обумовлених характеристиками партнерів, що виражаються в їхньому зовнішньому вигляді: стать, вік, соціальний статус, зовнішня привабливість або непривабливість, вербальна й невербальна комунікативна компетентність. В такому випадку зростає свобода висловлювань і вчинків, оскільки ризик викриття й особистої негативної оцінки оточуючими мінімальний. Фізична непередставленість та просторова віддаленість призводить до зниження психологічного й соціального ризику в процесі віртуального спілкування. Довіritel ь може вільно демонструвати власну активність, компетентність, товариськість, тощо.

Особливості технічної реалізації систем віртуальної взаємодії в цілому полегшують процес самопрезентації особистості в мережі Інтернет. Приймаючи вимоги соціального шаблону самопрезентації, користувач, у не надто обтяжливий для себе спосіб готує платформу для подальшої взаємодії. Розробники інтернет-систем самі визначають, які соціальні риси є значущими, а які – ні, спрощуючи встановлення нової віртуальної транзакції, інколи підбираючи вірогідного партнера в спілкуванні на основі подібних інтересів, місця проживання чи наявності спільних друзів. У такому випадку побудова довірчих стосунків отримує аванс у вигляді «придатного» до спілкування партнера. Саме інтернет-профіль характеризує віртуального співрозмовника, а не його реальні соціально-психологічні характеристики. Крім того, фізична непередставленість та повний контроль над комунікативним середовищем дозволяють створювати більш позитивну, ніж у реальному житті, віртуальну ідентичність.

Умови, в яких відбувається віртуальна взаємодія, накладають відбиток на такий параметр формування довірчих переконань, як певна «модель» довіреної особи у віртуальній реальності, якій довіritel ь міг би довіритися за конкретних умов. Міжособистісне сприйняття в інтернет-середовищі обумовлене обмеженістю невербальної інформації, а текстова форма взаємодії зменшує можливість адекватної соціальної перцепції довірителя. Образ партнера в комунікації багато в чому домислюється довіritel ь на основі його попереднього досвіду та часто наділяється власними рисами довірителя чи ідеалізується [6].

Ідеалізація віртуального співрозмовника також може бути обумовлена специфікою інформації, яка викладається в, так званою, профілі користувача. Оскільки у віртуальній комунікації єдиним джерелом інформації про довірену особу є текстове повідомлення, то зазвичай ця інформація описує її власника з позитивного боку, оскільки дозволяє створити більш привабливий образ «Я» та вдало позиціонувати себе серед інших користувачів мережі Інтернет. Тому початкове ставлення до віртуального співрозмовника може бути більш позитивним, ніж у реальному житті. Ідеалізація співрозмовника або приписування йому власних рис може пояснювати виникнення симпатії до співрозмовника та сприяти формуванню довірчого наміру.

Специфіка самопрезентації особистості в системах комунікативної взаємодії мережі Інтернет залишає можливість для анонімності користувачів та викривлення особистих даних. Проте сьогодні на тлі багатомільйонної армії користувачів соціальних мереж це лише поодинокі випадки. І якщо раніше дослідники доводили [1, 2], що суб'єктивна безпека користувача мережі Інтернет зумовлена саме анонімністю, то сьогодні це твердження виглядає застарілим. Ми не можемо повністю відмовитися від ролі анонімності в побудові віртуальних міжособистісних стосунків, проте будемо розглядати її не як повне приховування особистої інформації, а як можливість не подавати певних відомостей чи їх видозмінювати.

Структура соціальної інтернет-мережі вимагає від її користувача відмовитися від анонімності, навпаки, вітається максимальна персоналізація користувача. Часто в соціальній мережі можна отримати інформації про користувача більше, ніж у реальному житті. Сьогодні в межах віртуальної комунікації існує певний соціальний договір – розвиток стосунків буде більш продуктивним, якщо учасники не зловживатимуть неправдивими даними та не вводитимуть в оману співрозмовника. Користувач мережі Інтернет, згідно з правилами віртуального суспільства, повинен подавати про себе правдиві особисті дані, проте чіткої та декларативної вимоги не існує.

*Складаюча генези довірчих стосунків – «диспозиційна довіра».* Диспозиційна довіра безпосередньо пов'язана з особистісними характеристиками довірителя, апріорі вона охоплює позитивне ставлення довірителя до себе та світу незалежно від ситуації та певного середовища. Тому Інтернет не впливає істотно на особливості формування диспозиційної довіри в довірителя, порівняно з іншими середовищами комунікації. Можна сказати, що

ця складова генези довірчих стосунків є крос-ситуаційною [4], оскільки основним її джерелом виступає онтологічний досвід, отриманий особистістю в процесі первинної соціалізації. Диспозиційна довіра довірителя – це його потенційна готовність та схильність довіряти оточуючим. Нижче проаналізуємо прояви диспозиційної довіри в інтернет-середовищі.

Показник формування диспозиційної довіри – «установка на довіру до себе та інших людей» – у мережі Інтернет не зазнає істотних змін, натомість має характерні особливості вияву під час віртуальної взаємодії. Така диспозиційна установка є запорукою того, що особа у своєму житті приймає на віру адекватність власного ставлення до себе та інших, правильність своїх вчинків. Позитивному сприйманню довірителем себе та інших сприяє просторова віддаленість і фізична непередставленість користувачів Інтернету. Заснована на цих особливостях суб'єктивна безпека віртуального комунікативного процесу дозволяє довірителю формувати сприятливі довірчі стосунки. Опосередкованій комп'ютером взаємодії часто притаманна навіть більша, ніж у реальному спілкуванні, емоційність контактів, менший негативізм та підвищена увага до міжособистісної проблематики, що призводить до зниження значущості соціальної категоризації та підвищення інтимності спілкування.

Крім того, широкі можливості самопрезентації в мережі сьогодні нівелюють значущість феномена анонімності. Звичайно, користувач може залишатися в соціальній мережі анонімно, може подавати про себе неправдиві дані та видавати себе за іншого. Однак фактори відсутності фізичного контакту та просторова віддаленість обумовлюють більшу відкритість у віртуальному спілкуванні, збільшують готовність до демонстрації довірчого наміру.

Показник «рефлексивне сприйняття себе, світу й прагнення будувати власну життєву стратегію на підставі цієї позиції» можна проаналізувати за допомогою поширених у інтернет-середовищі щоденників користувачів, що презентують історію життя людей та є доступними для читання іншими людьми. Аналіз цих записів показує, що свободу самовираження в Інтернеті більшість користувачів використовують для саморефлексії, висловлювання й обговорення власних думок, почуттів, емоцій. Здатність довірителя до рефлексивного сприйняття себе та світу безпосередньо стимулює невизначеність і гнучкість щоденникового жанру, адже в концепції відкритого щоденника закладена установка на автокомунікацію й щирість, а також відкритість

його адресування, оскільки віртуальний щоденник призначений для прочитання й обговорення незнайомими людьми.

Показник «віра в людяність (гуманність), віра в те, що на інших можна покластися» у контексті віртуальної комунікації не зазнає суттєвих видозмін, адже базово це глибинна психоемоційна й інтелектуально-смыслова установка, а не просте однорідне почуття [3]. Гуманність як стиль поведінки необхідна людині не тільки в процесі реальної або віртуальної взаємодії з іншими, вона важлива і як манера спілкування довірителя з самим собою для збереження свого здоров'я, як спосіб досягнення життєвого успіху. Використовуючи інтернет-середовище, людина завдяки вірі в гуманність може шляхом постійного співвіднесення своїх особистих якостей із навколишньою дійсністю досягнути такого стилю поведінки, який дійсно дозволить їй реалізувати свої фундаментальні якості й потреби.

Ще один важливий показник – «довірчі позиції, що означають віру в ефективність міжособистісної взаємодії, яка відбувається за умови, коли інші вважаються такими, що заслуговують на довіру». Ступінь, коли довіритель готовий надавати довіру, зумовлений досвідом довірчих стосунків щодо моральних цінностей і установок. Віра в ефективність не орієнтована «на якогось конкретного індивіда в певному контексті» [6, 2], а радше виражає «уявлення щодо того, як повинні діяти люди». Вона відтворюється за наявності попереднього досвіду взаємодії й володіння інформацією про конкретну довірену особу, відображаючи очікування, що люди діятимуть ефективно.

*Складова генези довірчих стосунків – «системна довіра».* Ми солідарні з авторами, які розглядають системну довіру довірителя до інтернет-середовища крізь призму його базових уявлень щодо можливостей безпечної демонстрації в певній системі стандартних особистісних проявів (найважливіші ідеї, почуття, дії, ціннісні орієнтації), що відтворюються незмінно протягом тривалого часу [5]. Забезпечення системою можливості дотримання іншими користувачами моделей «належної» поведінки дозволяють розвивати інваріантні й бажані для себе довірчі дії, мобілізують його життєві цілі, здібності та забезпечують ефективність самої системи, що в сукупності дозволяє формувати довірче ставлення до інтернет-середовища та інших користувачів. В інтернет-середовищі, як і в інших системах, існують стійкі норми, цінності, принципи, система переваг певних поведінкових проявів, якими керуються користувачі і дотримання яких дозволяє довірителю будувати довірчі стосунки з іншими. Роз-

глянемо кожний показник системної довіри з погляду генези довіри в інтернет-середовищі.

Показник системної довіри – ситуаційна закономірність – передбачає об'єктивний, постійний і необхідний взаємозв'язок між явищами або процесами в різних ситуаціях, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності. Ситуаційна закономірність системи віртуальної взаємодії сприяє формуванню в користувача впевненості в легітимності та врегульованості його стосунків із партнерами в інтернет-комунікації та задовольняє базові очікування щодо умов взаємодії. Стабільно демонструючи користувачеві ситуаційні закономірності, система, в якій формуються довірчі стосунки, створює для учасників комунікативного процесу комфортні умови, зменшує рівень тривожності та запевнює їх, що «все під контролем» [6, 3]. У процесі активної взаємодії довірителя з інтернет-середовищем виникають типові ситуації, що розв'язуються певним способом, а тому можуть стати через деякий час прогнозованими.

Ситуації взаємодії в мережі Інтернет мають чітку закономірність, обумовлену специфікою систем комунікативної взаємодії. Розробники таких систем пропонують своїм користувачам чіткі та прості правила взаємодії. Їх дотримання, з одного боку, дозволяє користувачеві бути впевненим у ефективності побудови діалогу з віртуальним співрозмовником, з другого – створює унікальне комунікативне середовище та прив'язує до нього його користувачів. За умов дотримання цих вимог користувач має можливість у стислі строки побудувати особистий віртуальний профіль, знайти на його основі можливих віртуальних партнерів та розпочати з ними комунікативну взаємодію. Різні комунікативні транзакції вимагають від віртуальних співрозмовників знання ресурсів середовища спілкування. Так, емоційна складова взаємодії може передаватися за допомогою графічних засобів, що добре відомі учасникам соціальних мереж, а тому часто вживані й закономірні залежно від типу ситуації.

Успішність віртуальної комунікації базується на основі обізнаності користувачів з особливостями системи інтернет-спілкування. Система пропонує стандартні інструменти, за допомогою яких можна побудувати віртуальні стосунки. Діапазон можливостей реагування на віртуальну транзакцію обмежений специфікою інтернет-спілкування, а тому значно вужчий, ніж у реальному житті. З іншого боку, цей набір чітко визначений, а тому максимально прогнозований. Саме у віртуальному спілкуванні легше передбачити реакцію віртуального партнера. Тому можна

говорити, що віртуальна взаємодія має більш очевидні причинно-наслідкові зв'язки та спрощує визначення закономірностей.

Інтернет пропонує своїм користувачам чітку, логічну та розумілу структуру побудови віртуальних стосунків. Відповідність цій структурі дозволяє сподіватися на адекватність комунікативної реакції віртуального співрозмовника – надає структурні гарантії. Такий тип системної довіри пов'язаний зі створенням віртуальної комунікації, в якій довіритель відчуває себе комфортно й безпечно [4].

Першочергове усвідомлення наявності структурних гарантій системи відбувається впродовж оцінювання довірителем її відповідності вимогам безпеки, таким як аутентифікація, цілісність, кодування. Позитивний результат такого аудиту дозволяє сформуванню впевненості, що персональні дані користувача, зібрані впродовж численних електронних транзакцій, надійно захищені від несанкціонованого доступу. У подальшому можуть перевірятися інші структурні компоненти: відповідність законодавству країни, професіоналізм адміністраторів та модераторів системи, слідування сучасним протоколам мережної безпеки тощо.

Адміністрація систем віртуальної взаємодії несе відповідальність за зміст, структуру та можливі недоліки запропонованих ними програмних продуктів та послуг. Щоб зберегти прихильність та високий рівень довіри, вони зацікавлені дотримуватися угод із власними користувачами; часто звертаються до них із пропозицією про можливі вдосконалення системи, формуючи власний позитивний образ. Авторитет та доброзичливість адміністрації системи віртуального спілкування сприяють формуванню в користувача впевненості в надійності системи як середовища комунікативної взаємодії та реалізації довірчих стосунків.

Розробники віртуального середовища спілкування пропонують прості та очевидні засоби спілкування. У процесі побудови віртуальних стосунків користувач вимушений орієнтуватися на них, приймаючи «правила гри» системи спілкування, в якій він перебуває. Довіритель і система укладають специфічний контракт та приймають на себе конкретні зобов'язання щодо процесу використання інструментів системи. Порушення цих правил позбавить користувача можливості використовувати інструменти системи віртуальної взаємодії та припинить його перебування в ролі учасника віртуальної групи. Будуючи нову комунікацію, довіритель може з великою ймовірністю розраховувати, що новий віртуальний партнер буде поводитися відповідно до встанов-

лених правил комунікації, перебуваючи в аналогічних умовах середовища віртуальної взаємодії. Ця ситуація зменшує можливість тривожності, пов'язану з можливою ненормативністю поведінки співрозмовника.

Включення в соціальну мережу та виконання всіх ритуальних складових цієї спільноти (заповнення біографічних даних, розміщення фотографій, записів, участь у житті інтернет-громади) забезпечують фасилітаційні умови, що полегшують установлення більш особистих, інтимних стосунків із користувачами мережі Інтернет [4].

Можна з впевненістю констатувати наявність в Інтернеті віртуальних соціальних груп із власними цінностями, стандартами, переконаннями. Входження в таку групу часто гарантує легкість порозуміння між її учасниками на основі приналежності до неї. Розробники віртуальних комунікативних систем самі провокують своїх користувачів до більш «інтимної» взаємодії шляхом нав'язування концепцій «друзів», «кіл друзів». Тобто будь-який віртуальний партнер одразу розглядається під кутом зору ролі потенційного друга. У такому випадку формується специфічна атмосфера, подібна до командної, яка в цілому сприяє розкріпаченню стосунків, формуванню згуртованості та виникненню відчуття приналежності до певної групи.

В умовах віртуальної взаємодії часто в ролі фасилітатора виступає сама система взаємодії (опосередковано у вигляді її розробників). Систему віртуальної взаємодії представляють, так звані адміністратори та модератори, які виступають у ролі неупереджених спостерігачів, що створюють можливості для конструктивного діалогу між усіма учасниками інтернет-середовища. Будь-який користувач може звернутися до них за підтримкою та гарантовано отримати відповідь на свій запит. Виникає відчуття впевненості в надійності системи, її коректності та адекватності. У свою чергу, це обумовлює успішність віртуальної взаємодії.

Складова генези довірчих стосунків «ситуаційне рішення про довіру» – це намір довірителя покластися на іншого в певній ситуації. Зважаючи на різноманітність видів віртуальної діяльності в мережі Інтернет, можна стверджувати, що побудова довірчих стосунків відбувається в різних напрямках. Як і в реальному житті, довіра в Інтернеті опосередкована перебігом та специфікою конкретної ситуації, впливом непередбачених факторів зовнішнього середовища. Віртуальна комунікація в мережі Інтернет має важливу особливість: у зв'язку із технічними обме-



женнями перелік форм віртуальної діяльності зазвичай менший, ніж у реальному житті. Переважно це спілкування у вигляді обміну різними типами повідомлень, ігрова та розважальна діяльність. Опосередкованість ситуацій взаємодії комп'ютера та мережею Інтернет виступає певним спільним знаменником побудови довірчих стосунків між віртуальними партнерами, саме тому діяльність у мережі Інтернет є більш однотипною, ніж у реальній взаємодії. Сформувавши довіру до віртуального співрозмовника в певній ситуації інтернет-взаємодії, довіритель може переносити ситуаційне рішення про довіру на всі інші віртуальні транзакції з огляду на їх значну подібність. Можна стверджувати, що в цьому випадку ситуаційне рішення про довіру отримує риси як довірчої позиції до конкретного віртуального співрозмовника, так і характеристики структурних гарантій через спрощеність процедури інтернет-взаємодії.

**Висновки.** Специфічні умови функціонування комунікативного процесу у віртуальному середовищі мережі Інтернет накладають на процес виникнення та формування довіри додаткові вимоги

Як теоретичне передбачення можна зазначити той факт, що генеза довірчих стосунків в інтернет-середовищі з огляду на їх опосередкованість комп'ютерно-інформаційними технологіями визначається такими специфічними чинниками віртуального комунікативного поля: відсутністю невербальної інформації, добровільністю та урегульованістю контактів, простотою встановлення комунікативного контакту, фізична непередставленість, анонімністю, обмеженим сенсорним досвідом. У такому випадку формотворчі складові довірчих стосунків – довірчі переконання й системна довіра – зазнають суттєвих змін, оскільки довіритель перебуває у своєрідних умовах формування довірчого наміру. Користувач має більш широкі можливості експериментування з власною поведінкою та формами її демонстрації віртуальним партнерам унаслідок сприйняття комунікативного середовища (мережі Інтернет) як простого, зрозумілого, безпечного та надійного каналу побудови стосунків. Спосіб організації досвіду та специфіка факторів віртуальної взаємодії впливає й на ситуаційне рішення про демонстрацію довіри віртуальному партнеру, спрощуючи процес його ухвалення в різних випадках на підставі подібності комунікативних транзакцій у мережі Інтернет. Натомість диспозиційна довіра, за нашими припущеннями, залишається стабільною у віртуальному середовищі, оскільки Інтернет постає для довірителя продовженням його соціального простору

спілкування, засобом усвідомлення та об'єктивації особистісного досвіду.

### **Список використаних джерел**

1. Арестова О. Н. Мотивация пользователей Интернета / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Можайск-Терра, 2000. – С. 55–76.
2. Шевченко И. Г. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet: [Электронный ресурс] / И. Г. Шевченко. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko>.
3. Deelmann T. Trust Economy: Aspects of Reputation and Trust Building for SMEs in E-business / T. Deelmann, P. Loos // Eighth Americas Conference on Information Systems. – 2002. – P. 2213–2221.
4. McKnight D. H. Initial Trust Formation in New Organizational Relationships / D. H. McKnight, L. L. Cummings, N. L. Chervany // Academy of Management Review. – 1998. – Vol. 23. – P. 473–490.
5. Tan S .J. Strategies for reducing customer's risk aversion and internet shopping / S. J. Tan // Journal of Consumer Marketing. – 1999. – Vol. 16 (2). – P. 163–180.
6. Uslander E. M. Trust in the Knowledge Society / E. M. Uslander // Prepared for the Conference on Social Capital, Cabinet of Government of Japan. – Tokyo: Department of Government and Politics University of Maryland College Park, 2002. – 41 p.

The article envisages the theoretical analysis of the process of internet-trust formation in the context of the impact on its components (trust beliefs, dispositional, system and situational trust) such specific virtual communication interaction, as the physical lack of representation, anonymity, limited sensory experience, textuality and others. The forming components of a trust relationship - trusting belief and the confidence suffer from significant changes, because the principal is in the peculiar conditions of the trust intentions formation. The disposition confidence remains stable in the virtual environment, as the Internet becomes the principal continuation of his social space of communication, means of awareness and objectification of personal experience.

**Keywords:** Internet, trust, social and psychological components and factors of the trust building process.

*Отримано: 21.01.2013 р.*

## Фізіологічні аспекти відхилень у розвитку дітей з сенсорними деприваціями

У статті висвітлюється актуальна проблема відхилень дітей з сенсорними порушеннями з точки зору психофізіології. В даний час виховання та навчання дітей з психофізичними відхиленнями у розвитку має спиратися на чітку діагностику, психолого-педагогічну підтримку сім'ї та ранню корекційну роботу з дитиною. Компенсація порушень перцептивно-когнітивного розвитку дітей – це комплексна проблема, яка використовує системні можливості функціональної активності, тобто залежить від організації і структурно-функціонального стану апарату міжнейронних зв'язків, які найбільш інтенсивно розвиваються в початковому шкільному віці, що має значення при формуванні всіх сенсорних систем, про що йдеться у змісті даної публікації.

**Ключові слова:** сенсорні вади розвитку, нейрофізіологічні механізми розвитку, компенсація психофізіологічних порушень, перцептивне сприйняття, пластичність структур головного мозку.

Научная статья раскрывает актуальную проблему отклонений детей с сенсорными нарушениями с точки зрения психофизиологии. В настоящее время воспитание и обучение детей с психофизическими отклонениями в развитии должно опираться на четкую диагностику, психолого-педагогическую поддержку семьи и раннюю коррекционную работу с ребенком. Компенсация нарушений перцептивно-когнитивного развития детей – это комплексная проблема, которая использует системные возможности функциональной активности, т.е. зависит от организации и структурно-функционального состояния аппарата межнейронных связей, которые наиболее интенсивно развиваются в начальном школьном возрасте, что имеет значение при формировании всех сенсорных систем, о чем говорится в содержании данной публикации.

**Ключевые слова:** сенсорные пороки развития, нейрофизиологические механизмы развития, компенсация психофизиологических нарушений, перцептивное восприятие, пластичность структур головного мозга.

Зростання дітей з відхиленнями у розвитку веде до якісних проявів порушень. Продуктивна корекційно-розвивальна робота можлива на основі своєчасної діагностики та правильної класифікації особливостей психічного розвитку дітей.

Психодіагностичні завдання, що вирішуються сьогодні, обмежуються установкою формального рівня психічного здоров'я дитини, ступенем готовності до навчання в школі і наявністю особистісно-поведінкової специфіки. Вони не дозволяють скласти цілісний психологічний портрет дитини, що істотно знижує ефективність подальшої корекції.

У наш час виховання дітей з психофізичними відхиленнями у розвитку має спиратися на чітку діагностику, психолого-педагогічну підтримку сім'ї і ранню корекційну роботу з дитиною.

Система корекції розробляється в руслі інтеграції нейрофізіологічного, психофізіологічного і психолого-педагогічного напрямків. Це обумовлено відповідністю міжморфофункціональних змін дозрівання мозку, формуванням нейрофізіологічних механізмів перцептивно-когнітивних професій і психологічними закономірностями когнітивного розвитку. Когнітивний розвиток неможливий без перцептивного, пов'язаного з формуванням пам'яті, уяви, мислення і мовлення дитини. Це формування здатності до цілісного і детального відображення об'єктів і ситуацій, що безпосередньо впливають на органи чуття, тобто полісенсорно.

Перцептивний розвиток залежить від потреб, мотивації, інтересів дитини і її емоційного ставлення до навколишнього. Перцептивний розвиток ґрунтується на механізмах випереджачого відображення за (П.К.Анохіним). Для дітей з сенсорними, мовленнєвими, інтелектуальними недоліками та затримкою психічного розвитку найбільш характерним порушенням є зниження мнестичної діяльності.

Одним з шляхів підвищення розвитку дітей з сенсорними вадами, їх корекції є диференційований підхід до їхнього навчання та виховання з урахуванням не лише складності патології, але й відхилень у стані вищих психічних функцій.

Компенсація порушень перцептивно-когнітивного розвитку дітей – це комплексна проблема, вирішення якої може бути досягнуто при мультидисциплінарному підході [2].

Внутрішньосистемна компенсація досягається за рахунок заміщення пошкоджених нервових елементів активністю збережених нейронів під впливом адекватної стимуляції і спеціального навчання. Рівень сенсорної аферентації – важливий регулятор функціонального стану центральної нервової системи.

Стимули з оптимальними характеристиками мобілізують зберігання сенсорно-специфічних механізмів, сприяючи компенсації ознак об'єктів.

Психофізіологічні методики спрямовані на компенсацію порушень сенсорних функцій.

Компенсаторна система включає в себе асоціативні та проєкційні зони кори півкуль головного мозку, що надзвичайно важливо для формування нових функціональних систем і взаємозворотних зв'язків аналізаторів, які обробляють інформацію, що надходить ззовні. Відповідно до теорії П. К. Анохіна, зворотний зв'язок забезпечує порівняння проміжних результатів відображення з оригіналом [2].

При формуванні нових міжцентральных відносин в асоціативних областях кори великих півкуль відбувається аналіз ознак досліджуваних об'єктів. Компенсація використовує системні можливості функціональної активності.

Компенсація психофізіологічних порушень залежить від організації і структурно-функціонального стану апарату міжнейронних зв'язків. Відповідно до теорії раннього розвитку найбільш важливих структур мозку, формування окремих нейронних систем відбувається неодноразово. Система горизонтальних зв'язків у корі півкуль головного мозку найбільш інтенсивно розвивається в початковому шкільному віці і складає морфологічну структуру для взаємодії між різними групами нейронів.

Надалі дозрівання структур кори великих півкуль характеризується диференціюванням нейронів з формуванням у подальшому зрілих структур. Це особливо важливо враховувати при розгляді процесів когнітивного розвитку. Має значення формування всіх сенсорних систем, до яких відноситься зорове сприйняття, слухове сприйняття, тактильне сприйняття.

Системна організація когнітивних процесів має тривалий період розвитку.

Нейропсихологічні дослідження встановлюють взаємозв'язок між процесами уваги і сприйняття. Увага пов'язана зі зменшенням генералізованої активації кори великих півкуль і початком вибіркового регулювання активаційних процесів. Потім іде розвиток процесів уваги, які пов'язані зі структурно-функціональним дозріванням лобових відділів кори великих півкуль [4].

Отже, перцептивно-когнітивний розвиток пов'язаний з морфо-функціональним дозріванням як кори великих півкуль, так і підкіркових структур з наявністю міжструктурних і міжпівкульних зв'язків, які підпорядковуються коркової активації.

При відсутності впливу середовищного фактора або при обмеженні середовищного впливу порушується морфо-функціональне дозрівання структур центральної нервової системи в умо-

вах сенсорної депривації. Сенсорна депривація з морфологічної точки зору може розглядатися як дефіцит активації мозкових структур. Вона супроводжується загибеллю одних нервових елементів, пригніченням активності інших і зниженням ефективності проведення збудження через синапси. Обмеження зовнішньої аферентації при наявності сенсорної депривації веде до різких порушень у психофізичному розвитку.

Зміни, викликані наявністю сенсорної недостатності, пов'язаної з сенсорною депривацією, свідчать про більшу чутливість асоціативних зон кори великих півкуль, ніж проєкційних областей кори.

Наслідки сенсорної депривації обумовлюють відхилення в перцептивно-когнітивному розвитку дітей при наявності глибоких сенсорних пошкоджень, оскільки в нормі сенсорно-перцептивна діяльність формується в дошкільному віці. Формування цілісного уявлення обумовлено сенсорно-перцептивними процесами та іншими когнітивними функціями. Ці зв'язки забезпечують точність і повноту сприйняття, розвиток уявлень і наочно-образного мислення [1].

При наявності сенсорного дефекту формування сприйняття слід проводити згідно з глибиною ураження та типом сенсорної недостатності (зорової, слухової, мовленнєвої і т.п.), а також формування цілеспрямованих функціональних зв'язків залишкових можливостей уражених аналізаторних систем з іншими психічними функціями. Така робота проводиться на спеціальних заняттях з корекції того чи іншого виду сенсорної депривації (з опорою на залишковий слух, зір, наявність тактильного відчуття тощо).

Складність у сприйнятті відзначалася при більш глибоких формах слухової депривації, при якій відсутні вербальні складові. Відрив словесних позначень об'єктів від їх сенсорного змісту у слабозорих і нерозуміння, в зв'язку в відсутності необхідного словника, чинило негативну дію на управління поведінковими реакціями. Глибокі порушення призводять до негативного впливу на сенсомоторний розвиток, та водночас, на формування когнітивних функцій, емоційних процесів, адаптацію, поведінку і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Розвиток сприйняття в сенсорно-депривованих дітей протікає в умовах надзвичайно збідненого, залежно від дефекту, середовища, в умовах обмеження рухової активності і роз'єднаності функціонування різних сенсорних чинників. Наявність постійного сенсорного дефекту, який не покращується з віком, свід-

чить про необхідність цілеспрямованого формування функціональних зв'язків між пошкодженими аналізаторами [3].

Передбачається, що подібний досвід може сприяти досягненню високих результатів у розвитку образних форм пізнання.

Проблема компенсації порушень перцептивно-когнітивного сприйняття заснована на функції пластичності центральної нервової системи, яка обумовлена змінами в окремих групах нейронів, що, в свою чергу, веде до змін поведінкових реакцій.

Основа пластичності – це інтеграція збуджуючих і гальмуючих синаптичних терміналей, розподілених на сомі нервової клітини (Дж.Екклс, 1966).

На пластичності заснована поява нових нейронів, зміна біохімічних процесів в них, збільшення мієлінізації аксонів, утворення нових синаптичних зв'язків в нервовій системі. Це веде до зміцнення механізмів взаємодії коркових і підкіркових структур мозку і є інтегративною основою функцій мозку, яка необхідна для когнітивного розвитку дитини.

Пластичність – універсальна властивість в процесі пам'яті, навчання, сприйняття, оскільки перцептивне навчання можна розглядати як процес формування або трансформації зв'язків між детекторами і посылаючими імпульс нейронами.

За рахунок модулюючого впливу керівних нейронів між нижчими структурами мозку створюються синаптичні зв'язки, утворюючи концептуальну рефлекторну дугу.

Дана концепція дозволяє розглядати перцептивне навчання як процес формування або трансформації зв'язків між задіяними нейронами. Зовнішній вплив на нервову систему викликає певну комбінацію збуджень, яка потім супроводжується у орієнтовною реакцією [4].

Враховуючи те, що в ранньому онтогенезі за рахунок пластичності забезпечується розвиток інтегративних процесів, які створюють вертикальні і горизонтальні зв'язки, даний період є найбільш ефективним для розвитку тих чи інших функцій. Саме в цей період поява депривації будь-якого генезу є небезпечною для формування нейронних зв'язків, але в той же час даний період є найбільш сприятливим для відновлення раніше депривованих нервових мереж. Це свідчить про високі компенсаторні можливості мозку в період раннього розвитку дитини. Саме пластичність використовується у формуванні механізмів навчання і виховання, оскільки перцептивне навчання пов'язане зі стимуляцією сенсорних аналізаторів і, як підсумок, створенням нейронних зв'язків у корі великих півкуль.



Формування перцептивного сприйняття і розвитку пов'язано з виділенням певних інформативних ознак того чи іншого об'єкта. Ефекторні компоненти створюють можливості для з'єднання в єдину мережу сприйняття перцептивних дій. Оскільки зорова і рухова системи забезпечують в сумі формування еталонів зразків, на яких ґрунтувався Л.С.Виготський у своїй концепції про формування зв'язків в онтогенезі, у процесі онтогенезу формуються міжфункціональні відносини, що дозволяють вносити корективи в процес формування образів. В онтогенезі спостерігається зміна способів сприйняття, відбувається процес узагальнення образів.

Формування зорового образу – складний полісистемний процес, котрий об'єднує сприйняття, аналіз, оцінку та інтерпретацію. Розвиток зорового сприйняття спочатку сприяє формуванню образного мислення, потім наочно-дієвого і в кінцевому рахунку – конкретно-образного. При слабзорості формування образів порушується. Порушується розпізнавання предмета, його інтерпретація, тривалість сприйняття і мислення. Дані чинники ведуть до порушення синтезу сенсорного сприйняття і несенсорної інформації. Неузгодженість між даними компонентами викликає утруднення в поведінкових реакціях.

**Висновок.** Порушення адекватності сприйняття, відображення, незабезпеченість ефективною регуляцією, несформованість перцептивних дій не можуть забезпечити повноцінну навчальну, виховну та трудову діяльність. Це свідчить про необхідність індивідуального підходу до розвитку й виховання дітей з сенсорними деприваціями і необхідності створення для них певних умов для розвитку.

У зв'язку з вищевикладеними даними зрозумілою є необхідність в інтегративному поєднанні корекційних складових для створення повноцінної корекції і компенсації.

#### **Список використаних джерел**

1. Анохин П.К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем / П.К. Анохин // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – № 2. – С.107-108.
2. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин // Избранные труды. – М.: Медицина, 1974. – 138 с.
3. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций /Л.С. Выготский . – Собр. соч. в 6 том. – Т.2. – М.:Педагогика, 1982. – С.350-356.

4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных повреждениях мозга / А.Р. Лурия. – Изд. 3-е. – М., 2000. – 742 с.

The article deals with the actual problem of deviations of children with sensory impairments from the point of view of psychophysiology. At present, the education of children with mental and physical developmental disorders should be based on a clear diagnosis, psychological and pedagogical support of the family and early corrective work with the child. The compensation violations of perceive and cognitive development of children is a complex problem that uses the system features of the functional activity, that depends on the organization and structural-functional state of interneuronal connections that are the most intensively developing in early school age, which is important for the formation of all sensory systems. The violation of the adequacy of the perception, reflection, lack of effective regulation, the inability of perceptual action are established not to be able to provide full training, education and work, and this proves the necessity of individual approach to the development and education of children with sensory disorders and the need to create certain conditions for their development.

**Keywords:** sensory defects, neurophysiological mechanisms of development, compensation of psychophysiological disorders, perceptual perception, plasticity of the brain structures.

*Отримано: 17.01.2013 р.*

**УДК 159.9**

*А.О.Яцюрик*

## **Вивчення феномена креативності в зарубіжній психології**

У статті окреслено вихідні принципи традиційної емпіричної асоціативної психології, які сприяли описові креативності прихильниками асоціативного підходу. Описано особливості аналізу досліджень креативних рис особистості, творчого мислення представниками гештальт-психологічного підходу. Обґрунтовано детермінанти формування креативності в межах психоаналітичного та когнітивного підходів. Розкрито сутність параметрів креативності, спираючись на роботи представників психометричного підходу.

**Ключові слова:** креативність, креативні риси особистості, творче мислення, асоціативний підхід, гештальт-психологічний підхід, психоаналітичний підхід, когнітивний підхід, психометричний підхід.

В статтю дана характеристика основним принципам традиційної емпіричної асоціативної психології, які сприяли опису креативності представниками асоціативного підходу. Описано особливості аналізу дослідження креативних рис особистості, творчого мислення представниками гештальт-психологічного підходу. Обґрунтовано детермінанти формування креативності в парадигмі психоаналітичного і когнітивного підходів. Розкрито зміст параметрів креативності з урахуванням робіт представників психометричного підходу.

**Ключевые слова:** креативность, креативные черты личности, творческое мышление, ассоциативный подход, гештальт-психологический подход, психоаналитический подход, когнитивный подход, психометрический подход.

Поняття «креативність» (від лат. creatio – створення, образ) в перекладі з латинської мови означає «здатність до творчості», тобто це створення нових, оригінальних, більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну або суб'єктивну значущість для людини. Д.Тейлор, К.Тейлор, М.Ферсон, Е.Фромм звужують це поняття до визначення його як «здатності дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, відкривати нове і, при цьому, – здатності до глибокого, цілісного усвідомлення набутого суб'єктом досвіду». Ці автори наголошують не на якості результату, а на характеристиках й процесах, що активізують творчу продуктивність, стимулюють особистість до прийняття оригінальних рішень.

Аналіз різних теорій і концепцій креативності слід починати з представників зарубіжної психології, оскільки саме в ній широко використовується термін «креативність», і дослідження даного феномена представлено широким спектром шкіл та напрямів: асоціативним (К.Мартіндейл, С.Меднік та ін.), гештальт-психологічним (М.Вертгеймер, К.Дункер), психоаналітичним (З.Фрейд, Л.Кубі, П.Вернон, Ф.Грінакр, Ф.Вайсман та ін.), психометричним (Дж.Гілфорд, Е.Торренс), когнітивним (П.Ленглі, Р.Вейсберг, Р.Стернберг, Д.Лаверт та ін.), соціально-особистісним (Ф.Баррон, Г.Айзенк, Г.Кафф, Д.Маккінон, К.Роджерс, А.Маслоу, Е.Фромм та ін.), інтегративним (Т.М.Амабіле, М.Чикжентмихалій, Г.Гарднер, Г.Грубер, Т.Любарт, М.Мумфорд, С.Густафсон, Д.Перкінс, Д.Симонтон, Л.Ф.Шоенфельдт, Р.Стернберг, Р.Вейсберг, Р.В.Вудман), пси-

хопатологічним тощо (Г.Айзенк, Р.Річардс, Х.С.Акіскал, К.Акіскал, В.Корієлл, Дж.Дж.Шилдкраут, Ф.Баррон, Д.М.Харрінгтон, П.К.Такер, А.М.Людвіг, П.Стоукс, М.Кейнс та ін.).

**Метою нашої статті** є розглянути сутність креативності з огляду на асоціативний, гештальт-психологічний, психоаналітичний, психометричний та когнітивний підходи, адже вони є базовими підходами, такими, що визначають структуру креативності та особливості її розвитку, а саме ці питання цікавлять нас найбільшою мірою. Отже, завданнями нашої статті є:

1. Окреслити вихідні принципи традиційної емпіричної асоціативної психології, які сприяли описові креативності прихильниками асоціативного підходу.

2. Описати особливості аналізу досліджень креативних рис особистості, творчого мислення представниками гештальт-психологічного підходу.

3. Обґрунтувати детермінанти формування креативності в межах психоаналітичного та когнітивного підходів.

4. Розкрити сутність параметрів креативності, спираючись на роботи представників психометричного підходу.

Розглянемо креативність з огляду на концепції науковців даних підходів, одним з яких є *асоціативний* (С.Меднік, К.Мартіндейл та ін.). Цей підхід ґрунтується на ідеї про те, що базовою складовою креативного мислення особистості є асоціації. Креативне мислення, в свою чергу, постає результатом нових комбінацій різних асоціацій стосовно ідей, які виникають у суб'єкта в процесі розв'язання ним творчої задачі. Чим більшою мірою віддаленими за змістом є ідеї, між якими виникають асоціації, тим більш креативним вважається мислення – за умов, що ці асоціації відповідають вимогам задачі та є корисними для самої людини.

Представник асоціативного напрямку С.Меднік розрізняє три шляхи знаходження суб'єктом креативних рішень, заснованих на асоціаціях: через інтуїтивну прозорливість, знаходження подібності між віддаленими елементами (ідеями), опосередкування одних ідей іншими тощо (останні можна розглядати як креативні риси особистості) [10].

Інший дослідник – К.Мартіндейл – стверджує, що будь-які креативні продукти виникають в результаті рекомбінацій вже відомих людині ідей через абсолютно нові асоціації. Орієнтуючись на подібність ідей, людина з креативним мисленням здатна навіть встановити асоціації між тими, що ніколи раніше не були пов'язані [9]. Для творчого мислення особистості корисною по-

стає радикальна зміна точок зору на предмет, який досліджується (виникає, так звана, боротьба проти усталених асоціацій).

А.Ротенберг [11] вводить в науковий обіг два поняття, що суттєво вплинули на розуміння сутності креативності. Одне з них – це уявлення про «мінусове мислення», яке полягає в здатності суб'єкта співвідносити два суперечливих поняття або ідеї. Таким чином, виникає можливість розглядати креативність не як первинний процес, а як розвинене абстрактне мислення. Друге поняття – «гомопросторове мислення», сутність якого – в активному поєднанні в одному просторі двох абсолютно різних просторових форм, у результаті чого виникає нова цілісність. Обидва уявлення тлумачать креативність як таку форму мислення, що значною мірою перевершує як логічне, так і раціональне мислення тощо [11, с. 19]. До цих ідей наближується уявлення Е.П.Торренса про креативність як про інсайт («миттєва реакція») – синтезований розумовий акт, в результаті якого виникають нові асоціації ідей, думок, фактів [13].

Однак, вихідні принципи традиційної емпіричної асоціативної психології не давали можливості її представникам вивчати досить складні психічні явища, зокрема, інтуїцію, яка тлумачиться і як специфічна здатність «цілісного усвідомлення» умов проблемної ситуації (синтез емпатійної та інтелектуальної інтуїції), і як механізм творчої діяльності людини. Прихильники асоціативної психології визнавали лише «цілковито свідоме мислення» (яке вміщує мисленнєві операції – індукцію, дедукцію, здатності до порівняння, ставлення), що повною мірою підпорядковується асоціативним законам психіки особистості. Креативні риси людини та її творчість з позицій описаного підходу розглядаються як результат здатності суб'єкта знаходити достатньою мірою «віддалені» асоціації в процесі пошуку розв'язання тої чи іншої проблеми.

*Гештальт-психологічний підхід* (М.Вертгеймер, К.Дункер) в дослідженні творчих явищ виходить із принципів системності й цілісності, які є важливими для вивчення таких проблем, як дослідження креативних рис особистості, творчого мислення, оскільки творча діяльність є процесом аналізу цілісної картини певного аспекту матеріального або духовного світу [1; 3]. На думку представників гештальтпсихології, мислення – це розв'язання різних проблем, під час якого всі структурні перетворення уявлень і думок суб'єкта здійснюються як адекватне відображення структури певної проблемної ситуації. Прихильники гештальтпсихології вважають, що творче мислення – це не

логічні, покрокові дії, і не розрізнені асоціації, а великою мірою прогнозоване реструктурування цілісної ситуації.

Отже, представники гештальтпсихології поклали початок систематичному вивченню механізмів творчого (продуктивного) мислення. Творчий процес, в ході якого здійснюється розвиток креативних рис особистості, з позиції даного підходу, супроводжується руйнуванням існуючого гештальта для побудови нового, більш ефективного для людини [3, с. 88].

В основі *психоаналітичного підходу* (З.Фрейд, Л.Кубі, П.Вернон) покладено ідею З.Фрейда про те, що креативність виникає внаслідок усвідомлення суб'єктом реальності та деякими неусвідомленими мотивами. Зокрема, підтвердженням цього є те, що творчість письменників, художників є своєрідним «відгуком» їх неусвідомлених бажань, виражених в суспільно прийнятній формі [6; 8; 14]. Ці неусвідомлені бажання можуть стосуватися різних галузей і верств населення, почуттів тощо, наприклад: влади, багатства, слави, пошани або любові [6, с. 37].

Незважаючи на те, що даний підхід, без усіляких сумнівів, сприяв глибокому розумінню людиною деяких окремих аспектів творчості, на наш погляд, його слабким місцем є недостатньо відпрацьований та налагоджений механізм перекладу сублімованої сексуальної енергії безпосередньо на творчий акт. Крім того, даний підхід вирізняється зайвим редукаціонізмом, який виявляється у спробах його прихильників пояснити прояви творчості виключно високою активністю лібідо.

Другий представник психоаналізу – Л.С.Кубі – підкреслював, що детермінантою креативності є передсвідомий стан особистості, що настає між моментом усвідомлення людиною реальності та глибоко прихованим нерозумінням імпліцитного змісту дій та явищ, які відбуваються в оточуючому просторі; в цьому передсвідомому стані думки, навіть якщо вони є нечіткими та незрозумілими, сприймаються людиною як такі, що можна інтерпретувати [8, с. 34]. На противагу З.Фрейду, Л.С.Кубі стверджував, що неусвідомлені конфлікти негативно впливають на креативність, а ми б додали – і креативні риси особистості, оскільки вони призводять до фіксованих, повторюваних думок. Психоаналітичні роботи з дослідження креативності, виконані відносно недавно (Б.Каплан, П.Ной, А.Ротенберг, Дж.Сулер, Х.Вернер), вказують на важливість як первинного, цілковитого неусвідомленого проникнення в свідомість, так і вторинного (уважної, усвідомленої переробки інформації на рівні свідомості) процесів [11].

Отже, з позицій психоаналітичного підходу творчий процес за своєю суттю – це екстерналізація продуктів уяви за допомогою взаємодії примітивних і більш зрілих типів мислення, в ході якого відбувається розвиток креативних рис особистості.

*Психометричний підхід* (Дж.Гілфорд, Е.Торренс) виходить з ідеї створення стандартизованих методик, що вимірюють творчі здібності. Відомим представником цього підходу є Дж.Гілфорд, який, вивчаючи мислення, вказав на принципове розходження між двома його типами: конвергентним та дивергентним тощо. Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині, яка розв'язує задачу, треба на основі великої кількості варіантів знайти єдине правильне рішення. Тобто, Дж.Гілфорд співвідносить здатність до конвергентного мислення з інтелектом, що вимірюється тестами на IQ [7].

Дивергентне мислення Дж.Гілфорд визначає як «тип мислення, що рухається в різних напрямках» [7, с. 26]. Таке мислення припускає варіювання великої кількості шляхів та засобів розв'язання проблеми, що однозначно призводить до прийняття суб'єктом несподіваних навіть для нього самого висновків і результатів. На думку дослідника, операція дивергенції (також, як й операції перетворення та імплікації) є основою становлення креативності суб'єкта та розвитку креативних рис його особистості. На основі цих теоретичних концептів Дж.Гілфорда його співробітники розробили тести для дослідження здібностей (АРР), за допомогою яких вивчається переважно дивергентна продуктивність мислення особистості. Дж.Гілфорд вважав операцію дивергенції основою для формування креативності як загальної творчої здібності. У зв'язку з цим вчений виділив чотири критерії дивергентного мислення: 1) оригінальність – спроможність продукувати окремі асоціації, незвичайні відповіді; 2) семантична гнучкість – здатність виявляти основну властивість об'єкта і пропонувати новий спосіб її використання; 3) образна адаптивна гнучкість – спроможність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити в ній нові ознаки та можливості для використання з дещо іншою метою; 4) семантична, спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в не регламентованій певними умовами ситуації. Крім того, Дж.Гілфорд визначив шість параметрів креативності: 1) здатність до виявлення та формулювання проблеми; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей; 4) оригінальність – здатність нестандартно змінювати ситуацію; 5) здатність удосконалювати об'єкт, дода-



ючи різноманітні деталі його змісту; 6) здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [цит. за 2, с. 183].

Інший представник цього напрямку Е.П.Торренс визначив креативність як процес прояву емпатії щодо різних проблем в результаті дефіциту або дисгармонії наявних у суб'єкта знань. В текстах на вимірювання креативності особистості Е.П.Торренс заклав необхідність для людини визначати ці задачі, шукати їхні розв'язання, формулювати нові гіпотези, а також здійснювати їхню перевірку і, нарешті, – повідомляти та обґрунтовувати результати розв'язання задач. У тестах креативності Е.П.Торренс використав моделі творчих процесів, що відображують їхню складність у різних сферах діяльності: словесній, образотворчій, звуковій, руховій тощо. Тести оцінюють креативність, розвиток креативних рис особистості в показниках швидкості, гнучкості, оригінальності та розробленості ідей. На відміну від тестів Дж.Гілфорда, тести Е.П.Торренса призначені для більш широкої вікової аудиторії: від дошкільників до дорослих тощо [13].

Е.П.Торренс визначає творче мислення як процес відчуття труднощів, проблем, розривів у інформації, відсутніх або витіснених елементів, висунення гіпотез щодо останніх, перевірки та оцінки сформульованих гіпотез, їх аналізу та повторної верифікації, повідомлення результату тощо [13, с. 70]. Узагальнивши результати власних досліджень, автор прийшов до висновку, що зв'язок між рівнем інтелекту та креативністю – односторонній. Запропонована Е.П.Торренсом модель «інтелектуального порогу» є свідченням того, що при  $IQ = 120$  креативність та інтелект утворюють єдиний фактор; вище цього порога фактори інтелекту та креативності виявляються як зовсім незалежні показники. Інакше кажучи, до певного рівня  $IQ$  обмежує прояв креативності, тоді як високий рівень інтелекту сприяє зростанню креативності [13, с. 71].

Виокремлені Дж.Гілфордом та Е.П.Торренсом критерії креативності (особливо, оригінальність і швидкість) великою кількістю авторів ставляться під сумнів. Зокрема, ці автори зазначають, що показники за тестами креативності не завжди співпадають з її проявами в реальному житті [7; 13]. Отже, Дж.Гілфорд і Е.П.Торренс належать до прихильників вимірювання креативності за характеристиками результатів її прояву. Однозначно, підхід цих авторів дозволив дещо інакше розглядати проблему зв'язку між креативністю та інтелектом.

Дослідники психометричного підходу дійшли висновку про слабкий зв'язок творчих здібностей та здатностей до навчання,

а, отже, й інтелекту тощо. Одним з перших на розрізнення творчих здібностей та інтелекту звернув увагу Л.Л.Терстоун. Він зазначив, що для здійснення суб'єктом творчої діяльності необхідними є такі фактори, як особливості темпераменту, здатності швидко засвоювати та породжувати ідеї (а не критично ставитися до них). При цьому прихильники психометричного підходу зазначають, що творчі рішення виникають, як правило, у момент релаксації, розсіювання уваги, а не тоді, коли увага свідомо концентрується на розв'язанні якоїсь певної проблеми [цит. за 5, с. 63].

Представники психометричного підходу як позитивно, так і негативно вплинули на галузь дослідження креативності. По-перше, позитивним був той факт, що розроблені науковцями тести дозволили не тільки експериментально досліджувати творчість, в тому числі – й креативні риси особистості, але також зробити ці дослідження максимально компактними, такими, що не вимагають спеціального обладнання, і, в певному сенсі, є значно об'єктивнішими, ніж інші експерименти, проведені раніше. По-друге, так зване, «психометричне» бачення креативності зробило можливим організацію досліджень за участі «звичайних» (тобто, не обов'язково видатних чи талановитих) людей [7; 13].

Однак, як і будь-яке неоднозначне явище, психометризація досліджень творчості мала і дещо негативні наслідки. По-перше, згідно з багатьма дослідниками, психометричні тести креативності є досить банальним і неадекватним способом вимірювання творчих здібностей особистості, у зв'язку з чим авторами, в тому числі – і даного підходу – було запропоновано більш відповідний спосіб дослідження креативності – з огляду на використання творчих продуктів або результатів творчості (наприклад, малюнків, коротких оповідань тощо). По-друге, відповідно до тверджень критиків психометричного підходу вимірювальна модель творчості, що ґрунтується на оцінці параметрів швидкості, розробленості, оригінальності та гнучкості, відображує феномен творчості дещо неадекватно.

В той же час не можна не погодитися з тим, що творчий процес є взаємодією двох протилежних типів мислення: дивергентного і конвергентного, а сам по собі процес становлення креативності, розвитку креативних рис особистості – і є процесом формування дивергентного мислення суб'єкта.

*Когнітивний підхід* (Р.Вейсберг, Д.Лаверт, П.Ленглі, Р.Стернберг та ін.) розглядає креативність у зв'язку із розвитком пізнавальних процесів. Творчий процес, як і пізнавальний,

заснований на великій кількості різних когнітивних складових. Вивчаючи окремі випадки з життя відомих людей, а також використовуючи деякі лабораторні процедури, один із представників даного підходу – Р.Вейсберг – намагається довести, що «включення» творчої інтуїції в процес пізнавальної діяльності залежить, передусім, від того, чи у випробовуваних достатньою мірою набула розвитку пізнавальна сфера їх особистості [15].

Однією з останніх за часом виникнення наукових теорій і концепцій креативності є, так звана, «теорія інвестування», запропонована Р.Стернбергом і Д.Лавертом. Ці автори вважають креативною таку людину, яка прагне і здатна «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». Р.Стернберг вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї завчасно, коли вони є неактуальними та нецікавими для інших; 2) якщо людина намагається не обговорювати певну ідею занадто довгий період часу, і тоді вона стає цілком очевидною, «застарілою» тощо. У цьому контексті прояв творчості, за Р.Стернбергом, базується на тому, що ця ідея замінюється соціальним прийняттям творчого процесу як такого та його суб'єктивною, а, отже, достатньо звуженою оцінкою. За Р.Стернбергом, інтелект значно сприяє розв'язанню людиною нових завдань та автоматизації творчих дій. Щодо зовнішнього світу, інтелектуальна поведінка може виявлятися в адаптації суб'єкта до оточуючого процесу, у виборі типу зовнішнього середовища або в його перетворенні. Якщо людина здійснює останнє, то тоді ми можемо стверджувати, що вона виявляє творчу поведінку [12]. На думку Р.Стернберга, інтелектуальні здібності, як і навколишнє середовище, а також мотивація людини, її індивідуальні риси, стиль мислення, вже набуті знання тощо – є джерелами креативності. Особливо важливими, вважає вчений, є три інтелектуальні здібності: 1) синтетична здатність бачити проблему по-новому і, при цьому, – долати межі буденної свідомості; 2) аналітична здатність розпізнавати ідеї, гідні подальшого опрацювання та розвитку; 3) практичні, зумовлені контекстом здатності – вміння перекоувати інших у цінності та значущості певної ідеї. Важливим є саме по собі поєднання цих трьох видів здатностей, адже аналітична здатність, яка використовується у разі відсутності двох інших, сприяє розвитку саме критичного, а не креативного мислення [12, с. 9]. Синтетична здатність за умов відсутності двох інших призводить до породження суб'єктом нових ідей, які не піддаються ретельним емпіричним дослідженням, а необхідні для того, щоб, по-перше,

оцінити перспективність певної ідеї, а, по-друге, стимулювати особистість до використання цієї ідеї власне у пізнавальній діяльності. Практично, існування зумовленої контекстом однієї здатності (за умов відсутності двох інших) може призвести до того, що ідея буде прийнятою людиною не тому, що вона дійсно варта того, а, скоріше, тому, що була чітко та обґрунтовано представлена.

Креативність, згідно з точкою зору Р.Стернберга [12], передбачає здатність суб'єкта йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, стимулювати внутрішню мотивацію, виявляти толерантність до невизначених ситуацій, готовність протистояти думці оточуючих. Прояв креативності також постає неможливим, якщо оточення людини не є творчим.

Когнітивний підхід розглядає креативність як складову, так званий «аспект» інтелекту; тому визначальною характеристикою креативності постає наявність продукту діяльності або розв'язання задачі. Психологами когнітивного напрямку було розглянуто ще один аспект проблеми становлення креативності особистості – це причини і характер бар'єрів на шляху до формування та реалізації творчої думки.

А.Г.Лідерс в своїх роботах називає кілька основних перешкод до формування креативної особистості:

- конформізм – бажання бути схожим на інших. У проблемних ситуаціях людина стежить за думками інших та не приймає позицію конфронтації;
- цензура – не лише зовнішня, а й внутрішня. У цьому випадку людина свідомо чи несвідомо ніби «пригнічує», відкидає нетрадиційні або незвичайні для інших думки;
- ригідність (стереотипність) думки, яка набувається в процесі життєвого досвіду, і, зокрема, в шкільному навчанні, де виробляється звичка розв'язувати типові задачі достатньо звичними, традиційними способами;
- імпульсивність думки (прагнення приймати непродумані, неадекватні рішення). Імпульсивність зазвичай виникає в умовах високої мотивації, нестачі часу, стресу і т.д;
- егоцентризм думки (нездатність людини прийняти точку зору інших людей, фіксація уваги лише на своїй ідеї) [4, с. 68].

**Висновки.** Хоча, незважаючи на недоліки когнітивного підходу, слід зазначити, що в межах саме даного підходу вивчення творчості є фундаментальним для психології, адже творчість, як і будь-який інший пізнавальний процес, наголошує на прин-

ципових механізмах пізнання загалом і мислення зокрема. Ідеї прихильників даного підходу важливі, передусім, тим, що дають можливість зробити обґрунтований висновок про те, що розвиток креативних рис особистості відбувається під час творчого пізнання й перетворення себе і навколишнього світу.

В наступних наших публікаціях буде проаналізовано розвиток уявлень щодо сутності креативності в парадигмі інших наукових підходів, розкрито структуру даного феномена тощо.

### Список використаних джерел

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер / [пер. с англ. ; вступит. статья В.П. Зинченко; общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко]. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Изд-во «Питер Пресс», 1999. – 368 с.
3. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления : [тексты] / К. Дункер // Психология мышления / [под ред. А.М. Матюшкина]. – М. : Прогресс, 1965. – С. 86–234.
4. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
5. Сафонцева С.В. Влияние экстраверсии-интроверсии на взаимосвязь интеллекта и креативности / С.В. Сафонцева, А.Н. Воронин // Психологический журнал, 2000. – Т. 21. – № 5. – С. 56–64.
6. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – М. : Университетская книга АСТ, 1997. – 156 с.
7. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
8. Kubie L.S. Neurotic distortion of the creative process / L.S. Kubie. – Lawrence : K.S. (University of Kansas Press), 1958. – P. 34.
9. Martindale C. Biological bases of creativity / C. Martindale // Handbook of creativity / [ed. by R.J. Sternberg]. – Cambridge, 1999. – 75 p.
10. Mednick S.A. Theory and test of creative thought / S.A. Mednick // Proceeding of the XIV international congress of applied psychology. – Copenhagen, 1961. – Vol. 5. – P. 65–73.
11. Rothenberg A. The process of Janusian Thinking in creativity / A. Rothenberg // Archives of General Psychiatry, 1976. – № 33. – P. 17–26.
12. Sternberg R. General intellectual ability / R. Sternberg // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

13. Torrance E.P. The nature of Creativity as Manifest in its Testing / E.P. Torrance // The Nature o Creativity / [ed. by R.J. Sternberg]. – Cambridge : Cambridge Univer. Press, 1988. – P. 32–75.
14. Vernon P.E. Creativity: Selected reading / P.E. Vernon. – Baltimore, MD : Penguin Books, 1970. – 94 p.
15. Weisberg R.W. Creativity: Beyond the myth of genius / R.W. Weisberg. – New York : Freeman, 1993. – 140 p.

In this article the main principles of traditional empiric associative psychology which influence on describing creativeness by the representatives of the associative approach were characterized. The peculiarities of the analysis of creative features of the person, creative thinking of the subject were described by the representatives of the geshtalt-psychological approach. The factors of forming of the creativeness in the paradigm of psycho-analytical and cognitive approaches were proved. The content of features of the creativeness according to psycho-metric approach was shown.

**Keywords:** creativeness, creative features of the person, creative thinking, associative approach, geshtalt-psychological approach, psycho-analytical approach, cognitive approach, psycho-metric approach.

*Отримано: 27.01.2013 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.

**Александровська Валентина Миколаївна**, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк.

**Альошичева Анна Василівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків.

**Андрєєв Олександр Сергійович**, доцент кафедри психології, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет»; науковий кореспондент, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Андрійченко Олександр Олександрович**, студент факультету іноземних мов Криворізького педагогічного інституту, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг.

**Бабасенко Тетяна Петрівна**, аспірантка кафедри загальної психології і психології розвитку особистості, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса.

**Болтакова Наталія Іванівна**, старший викладач кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут педагогіки і психології, Казанський (Приволзький) Федеральний Університет, м. Казань, Російська Федерація.

**Бочаріна Наталія Олексіївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький.

**Бреус Юлія Володимирівна**, аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; молодший науковий співробітник науково-дослідної ла-



бораторії розвитку людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Ванда Наталія Василівна**, аспірантка, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Веремчук Анна Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука; науковий кореспондент лабораторії психології навчання, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Видолоб Наталія Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький.

**Вічалковська Наталія Калинівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Ганаба Світлана Олександрівна**, кандидат філософських наук, докторант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ.

**Горобець Інна Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк.

**Гринникова Наталія Михайлівна**, аспірантка кафедри загальної психології і психології розвитку особистості, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса.

**Дерев'яно Тетяна Михайлівна**, викладач кафедри кримінального аналізу та оперативно-технічного забезпечення факультету оперативно-розшукової діяльності та права, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький.

**Дмітрієва Інна Олександрівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут педагогіки і психології, Казанський (Приволзький) Федеральний Університет, м. Казань, Російська Федерація.

**Дроздов Олександр Юрійович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології, заступник декана психолого-педагогічного факультету, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів.

**Дуткевич Тетяна Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології освіти, професор кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Жмайло Інна Михайлівна**, науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С.Костюка; практичний психолог гімназії №59 імені О.М.Бойченка, м. Київ.

**Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки, Жешівський університет, м.Жешів, Республіка Польща.

**Гчанська Олена Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Гуманітарного інституту, Національний авіаційний університет, м. Київ.

**Йохимчик Аліція**, Вища школа економіки та адміністрації в Битомі, Республіка Польща.

**Калініна Тетяна Станіславівна**, аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ.

**Камінська Ольга Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне.

**Кікінежді Оксана Михайлівна**, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

**Козлова Марія Володимирівна**, аспірантка кафедри загальної психології і психології розвитку особистості, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса.

**Корнієнко Іннокентій Олексійович**, кандидат психологічних наук, доцент, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Котова Юлія Валентинівна**, магістр психології, науковий співробітник науково-дослідного відділу № 15, науковий центр

зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації, Національний технічний університет України «КПІ», м. Київ.

**Коцюба Ганна Олександрівна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Лебідь Неля Костянтинівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії розвитку людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Легун Олена Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського; докторант лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Лисенко Ірина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Ліб Ірина Ігорівна**, аспірант кафедри загальної психології і психології розвитку особистості, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса.

**Макаренко Наталя Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного інституту, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг.

**Макарова Любов Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк.

**Максименко Ксенія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Малкова Тетяна Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри юри-

дичної психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

**Матієшин Іван Васильович**, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Мельнік Наталія Юрївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Севастопольський міський гуманітарний університет, м. Севастополь.

**Мікляєва Ганна Миколаївна**, аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків.

**Міляєва Валерія Робертівна**, доктор психологічних наук, доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії розвитку людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Мордюшенко Сергій Миколайович**, начальник сектора психологічного забезпечення, Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, м. Черкаси.

**Морозова-Ларіна Ольга Іванівна**, кандидат психологічних наук, кафедра психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Москаленко Валентина Володимирівна**, доктор філософських наук, професор, завідувач лабораторії соціальної психології, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Набочук Олександр Юрійович**, пошукувач кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

**Недайбіда Юрій Петрович**, кандидат технічних наук, доцент, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу № 11, науковий центр зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації, Національний технічний університет України «КПІ», м. Київ.

**Олійник Оксана Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Гу-

манітарного інституту, Національний авіаційний університет, м. Київ.

*Онуфрієва Ліана Анатоліївна*, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

*Островська Катерина Олексіївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

*Панчук Наталія Петрівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

*Подляшаник Василь Васильович*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

*Помиткіна Любов Віталіївна*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Гуманітарного інституту, Національний авіаційний університет, м. Київ.

*Попов Леонід Михайлович*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології особистості, Казанський (Приволзький) Федеральний Університет, м. Казань, Російська Федерація.

*Поцулко Олена Анатоліївна*, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького, м. Донецьк.

*Продан Олександра Олександрівна*, аспірант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

*Рикун Альона Анатоліївна*, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

*Рудакова Ольга Олександрівна*, аспірант кафедри психології, керівник сектора науково-дослідної роботи студентів, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет, м. Ялта.

**Савенкова Ірина Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Київський університет імені Бориса Грінченка; науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С.Костюка, м. Київ.

**Сич Василь Михайлович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Сич Вікторія Олегівна**, науковий кореспондент лабораторії соціальної психології, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Скулиш Наталія Євгенівна**, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Смерічевський Едуард Францович**, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк.

**Ставицький Олег Олексійович**, кандидат психологічних наук, доцент, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне.

**Старик Вікторія Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ.

**Терновик Наталія Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне.

**Торяник Марія Вячеславівна**, студентка факультету іноземних мов Криворізького педагогічного інституту, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг.

**Тохтамиш Олександр Михайлович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Устименко Світлана Федорівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного інституту, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг.

**Федорчук Віктор Миколайович**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Цихоня Валерія Сергіївна**, аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Чапка Мирослав**, професор, іноземний член Національної академії педагогічних наук України, Гурношльонська Вища школа педагогіки ім. Кард. А. Глонда в Мисловіцах, Республіка Польща.

**Черевко Іван Сергійович**, аспірант, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Чернов Артем Анатолійович**, аспірант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ.

**Шамне Анжеліка Володимирівна**, докторант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Шаронова Ірина В'ячеславівна**, аспірант кафедри практичної психології, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

**Шипелик Тетяна В'ячеславівна**, доктор філософії в області психології, здобувач, Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л.Шупика, м. Київ.

**Штепа Олена Станіславівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

**Шульженко Діна Іванівна**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психокорекційної педагогіки, Інститут корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ.



**Щербак Тетяна Іванівна**, викладач кафедри практичної психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми.

**Яворський Максим Васильович**, аспірант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України; старший викладач кафедри прикладної психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

**Яковлева Світлана Дмитрівна**, кандидат медичних наук, доцент кафедри корекційної освіти, Херсонський державний університет, м. Херсон.

**Яцюрник Алла Олександрівна**, здобувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

## **INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

*Maksymenko Serhiy Dmytrovych*, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

*Aleksandrovska Valentyna Mykolayivna*, Doctor of Philosophical Science, Professor, Head of the Department of Philosophy and Social branches of Science and the Humanities, M. Gorky Donetsk National Medical University, Donetsk.

*Alioshycheva Anna Vasylivna*, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Kharkiv State Academy of Physical Training, Kharkiv.

*Andreiev Oleksandr Serhiyovych*, Assistant Professor of the Department of Psychology, Republican Higher Educational Establishment “Crimea Engineering and Pedagogic University”; Science Correspondent, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

*Andriichenko Oleksandr Oleksandrovych*, Student of the Foreign languages Department of Kryvyi Rih Pedagogical Institute, State Higher Educational Establishment “Kryvyi Rih National University”, Kryvyi Rih.

*Babaienko Tetiana Petrivna*, Postgraduate Student of the Department of General Psychology and Psychology of Personality Development, I.I. Mechnikov Odessa National University, Odessa.

*Boltakova Natalia Ivanivna*, Senior Lecturer of the Department of Special Psychology and Correction Pedagogics, Institute of Pedagogics and Psychology, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation.

*Bocharina Natalia Oleksiivna*, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology, State Higher Educational Establishment “Hryhorii Skovoroda Pereiaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University”, Pereiaslav-Khmelnyskyi.

**Breus Yulia Volodymyrivna**, Postgraduate Student of the Department of Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University; junior Research Assistant at the Research Laboratory of Person Development, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv.

**Vanda Natalia Vasylivna**, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

**Veremchuk Anna Mykolaivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, International Economic and Humanitarian University named after Academician S. Demianchuk; Science Correspondent at the Laboratory of Psychology of Studying, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

**Vydolob Natalia Oleksiivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, State Higher Educational Establishment “Hryhoriy Skovoroda Pereiaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University”, Pereiaslav-Khmelnyskyi.

**Vichalkovska Natalia Kalynivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Lesia Ukrainka East European National University, Lutsk.

**Hanaba Svitlana Oleksandrivna**, Candidate of Philosophical Science, Doctoral Candidate, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv.

**Horobets Inna Anatoliivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor at the Department of Foreign Philology, Lutsk National Technical University, Lutsk.

**Hrynykova Natalia Mykhailivna**, Postgraduate Student of the Department of General Psychology and Psychology of Personality Development, I.I. Mechnikov Odessa National University, Odessa.

**Derevianko Tetiana Mykhailivna**, Lecturer of the Department of Criminal Analysis and Operational-technical Support at the

Faculty of Operational-investigative Activities and Law, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi.

***Dmitriieva Inna Oleksandrivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Special Psychology and Correction Pedagogics, Institute of Pedagogics and Psychology, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation.

***Drozdov Oleksandr Yuriovich***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Age Psychology, Deputy Dean of the Psychology and Pedagogics Faculty, Taras Shevchenko Chernihiv State Pedagogical University, Chernihiv.

***Dutkevych Tetiana Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology of Education, Professor of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

***Zhmailo Inna Mykhailivna***, Science Correspondent of G.S. Kostiuk Institute of Psychology; Practical Psychologist of O.M. Boichenko High Secondary School №59, Kyiv.

***Zemba Beata Anna***, Doctor of the Humanities, Associate of the Department of Social Pedagogics, Zheshiv University, Zheshiv, the Republic of Poland.

***Ichanska Olena Mykhailivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Aviation Psychology at the Institute of the Humanities, National Aviation University, Kyiv.

***Yohymchyk Alitsia***, Higher School of Economics and Administration in Bytom, the Republic of Poland.

***Kalinina Tatiana Stanislavivna***, Postgraduate Student, Institute of Special Pedagogy at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

***Kaminska Olha Volodymyrivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogics and

Psychology, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Rivne.

**Kikinedzhi Oksana Mykhailivna**, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil.

**Kozlova Maria Volodymyrivna**, Postgraduate Student of the Department of General Psychology and Psychology of Personality Development, I.I. Mechnikov Odessa National University, Odessa.

**Korniienko Innokentiy Oleksiyovych**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Mukachevo State University, Mukachevo.

**Kotova Yulia Valentynivna**, Master of Psychology, Researcher of the Scientific Department № 15, Scientific Center of Communications and Informatization of the Military Institute of Telecommunications and Informatization, National Technical University of Ukraine «KPI», Kyiv.

**Kotsuba Anna Oleksandrivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Social Psychology, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv.

**Lebid Nelia Konstantynivna**, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher of Research Laboratory of Person Development, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv.

**Lehun Olena Mykolaivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, M. Kotsubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University; Doctoral Candidate of P.R. Chamata Laboratory of Personality Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

**Lysenko Iryna Mykolaivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv.

***Lib Iryna Igorivna***, Postgraduate Student of the Department of General Psychology and Psychology of Personality Development, I.I. Mechnikov Odessa National University, Odessa.

***Makarenko Natalia Mykolayivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Age Psychology at Kryvyi Rih Pedagogical Institute, Kryvyi Rih State Pedagogical Institute “Kryvyi Rih National University”, Kryvyi Rih.

***Makarova Liubov Leonidivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, M. Gorkyi Donetsk National Medical University, Donetsk.

***Maksymenko Kseniia Serhiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bogomolets National Medical University; doctoral student, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv.

***Malkova Tatiana Mykolaivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher, Professor of the Department of Legal Psychology, National Academy of Internal Affairs, Kyiv.

***Matiieshyn Ivan Vasylyovych***, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Lesia Ukrainka East European National University, Lutsk.

***Melnik Natalia Yuriivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, Sevastopol City Humanitarian University, Sevastopol.

***Mikliaieva Anna Mykolaivna***, Postgraduate Student of the Department of Psychology, H. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv.

***Miliaieva Valeria Robertivna***, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Research Laboratory of Human Development, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv.

***Mordiushenko Serhiy Mykolayovych***, Chief of the Sector of Psychological Maintenance, Academy of Fire Safety named after Heroes of the Chernobyl disaster, Cherkasy.

**Morozova-Larina Olha Ihorivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology at the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv.

**Moskalenko Valentyna Volodymyrivna**, Doctor of Philosophical Science, Professor, Head of Laboratory of Social Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

**Nabochuk Oleksandr Yuriyovych**, Applicant at the Department of General Psychology and Psychodiagnostics, Rivne State Humanitarian University, Rivne.

**Nedaibida Yuriy Petrovych**, Candidate of Technical Sciences, Assistant Professor, Leading Researcher of the Scientific Department № 11, Research Center of Communications and Informatization of the Military Institute of Telecommunications and Informatization, National Technical University of Ukraine «KPI», Kyiv.

**Oliynyk Oksana Oleksiivna**, Candidate of Psychological Science, of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education at the Institute of the Humanities, National Aviation University, Kyiv.

**Onufriyeva Liana Anatoliyivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

**Ostrowska Kateryna Oleksiivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

**Panchuk Natalia Petrivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

**Podliashanyk Vasyl Vasylivovych**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Social Psychology, Lesia Ukrainka East European National University, Lutsk.



***Pomytkina Liubov Vitaliivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Aviation Psychology at the Institute of the Humanities, National Aviation University, Kyiv.

***Popov Leonid Mykhailovych***, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Personality Psychology, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation.

***Potsulko Olena Anatoliivna***, Candidate of Historical Science, Assistant Professor of the Department of Social Disciplines and the Humanities, M. Gorkyi Donetsk National Medical University, Donetsk.

***Prodan Oleksandra Oleksandrivna***, Postgraduate Student, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv.

***Rykun Aliona Anatoliivna***, Applicant of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Rivne State Humanitarian University, Rivne.

***Rudakova Olha Oleksandrivna***, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Head of the Sector of Students' Research work, Republican Higher Educational Establishment "Crimea Humanitarian University", Yalta.

***Savenkova Iryna Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University; Science Correspondent of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology, Kyiv.

***Sych Vasyl Mykhailovych***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

***Sych Victoria Olehivna***, Science Correspondent of the Laboratory of Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

**Skulysh Natalia Yevhenivna**, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

**Smerichevskyi Eduard Frantsovych**, Candidate of Philosophic Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Philosophy and Social Disciplines and the Humanities, M. Gorkyi Donetsk National Medical University, Donetsk.

**Stavytskyi Oleh Oleksiyovych**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, National University of Water Industry and Nature Management, Rivne.

**Staryk Victoria Anatoliivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Kyiv National Trade-Economic University, Kyiv.

**Ternovyk Natalia Anatoliivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Stepan Demianchuk International Economic-Humanitarian University, Rivne.

**Torianyuk Maria Viacheslavivna**, Student of the Faculty of Foreign Languages of Kryvyi Rih Pedagogical Institute, State Higher Educational Establishment "Kryvyi Rih National University", Kryvyi Rih.

**Tohtamysh Oleksandr Myhailovych**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv.

**Ustymenko Svitlana Fedorivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Age Psychology of Kryvyi Rih Pedagogical Institute, State Higher Educational Establishment "Kryvyi Rih National University", Kryvyi Rih.

**Fedorchuk Viktor Mykolayovych**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

***Tsykhonia Valeria Serhiivna***, Postgraduate Student of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv.

***Chapka Myroslav, Professor***, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Hurnoshlianska Higher School of Pedagogy named after Cardinal A. Hlond in Myslovitse, the Republic of Poland.

***Cherevko Ivan Serhiyovych***, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

***Chernov Artem Anatoliyovych***, Postgraduate Student, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv.

***Shamne Anzhelika Volodymyrivna***, Doctoral Candidate, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

***Sharonova Iryna Viacheslavivna***, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University, Kirovohrad.

***Shypelyk Tetiana Viacheslavivna***, Doctor of Philosophy in the Field of Psychology, Applicant, P.L. Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Kyiv.

***Shtepa Olena Stanislavivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology at Philosophical Faculty, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

***Shulzhenko Dina Ivanivna***, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Psychocorrection Pedagogy, Institute of Corrective Pedagogy and Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv.

***Shcherbak Tetiana Ivanivna***, Lecturer at the Department of Practical Psychology, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy.

***Yavorskyi Maksym Vasyliovych***, Postgraduate Student of the Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine; Senior Lecturer of the Department of Applied Psychology, Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University, Cherkasy.

***Yakovleva Svitlana Dmytrivna***, Candidate of Medical Science, Assistant Professor of the Department of Correction Education, Kherson State University, Kherson.

***Yatsiuryk Alla Oleksandrivna***, Applicant of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Rivne State Humanitarian University, Rivne.

## **Зміст**

<b><i>С.Д.Максименко</i></b>	
К вопросу о внутреннем пространстве свободы личности . . .	7
<b><i>В.Н.Александровская</i></b>	
«Идеальный образ» и «Образ-я»: грани взаимодействия . .	19
<b><i>А.В.Альошичева</i></b>	
Обґрунтування умов збереження психічного здоров'я спортсменів . . . . .	31
<b><i>О.С.Андреев</i></b>	
Новый метод оценки личностного зростання . . . . .	41
<b><i>Т.П.Бабаенко</i></b>	
Влияние психофизиологических показателей на показатели результатов психологического тестирования . . . . .	50
<b><i>Н.И.Болтакова</i></b>	
Формирование коммуникативной компетентности будущих логопедов как необходимое условие подготовки к речевому развитию детей . . . . .	60
<b><i>Н.О.Бочаріна</i></b>	
Особливості впливу ціннісного ставлення до інших на розвиток гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога . . . . .	69
<b><i>Н.В.Ванда</i></b>	
Можливості та обмеження застосування герменевтичного методу у психології . . . . .	79
<b><i>А.М.Веремчук</i></b>	
Рефлексія у педагогічній діяльності. . . . .	92
<b><i>Н.О.Видолоб</i></b>	
Особливості міжособистісної взаємодії в процесі соціалізації в підлітковому віці . . . . .	103
<b><i>Н.К.Вічалковська</i></b>	
Корекція сенсорної сфери дітей із порушеннями психофізичного розвитку . . . . .	113

**С.О.Ганаба**

Потенціал концепції цілісної особистості Степана  
Балея в осмисленні проблем освітньої діяльності . . . . . 122

**І.А.Горобець**

Особистісна культура вчителя як чинник розвитку  
креативності підлітка . . . . . 134

**Н.М.Гринникова**

Психологические особенности топ-менеджеров . . . . . 145

**Т.М.Дерев'янюк**

Креативне мислення в системі професійно  
важливих якостей кримінальних аналітиків  
оперативно-розшукових підрозділів державної  
прикордонної служби України . . . . . 157

**И.А.Дмитриева, Л.М.Попов**

Развитие способности к целеполаганию у студентов и  
аспирантов . . . . . 166

**О.Ю.Дроздов**

Індивідуально-психологічні чинники геополітичних  
уявлень особистості . . . . . 180

**Т.В.Дуткевич**

Психологічний зміст поняття конфліктності . . . . . 192

**І.М.Жмайло**

Ціннісні орієнтації батьків різного соціально-економічного  
статусу у вихованні власних дітей . . . . . 201

**Б.А.Зємба**

Роль соціальної роботи у вирішенні адаптаційних  
проблем батьків, які мають розумово відсталу дитину . . . 212

**О.М.Ічанська**

Особистісні детермінанти становлення образу  
професіонала у студентів-психологів у процесі  
професійного навчання . . . . . 222

**Т.С.Калініна**

Особливості соціально-психологічної компетентності  
молодших підлітків із затримкою психічного  
розвитку . . . . . 232

***О.В.Камінська***

Характеристика психологічних особливостей  
інтернет-залежності. . . . . 242

***О.М.Кікінежді***

Батьківсько-дитячі стосунки у розвитку гендерного  
образу «Я» підлітка . . . . . 252

***М.В.Козлова***

Взаємозв'язок психологічного захисту з часовою  
перспективою (пілотажне дослідження) . . . . . 262

***І.О.Корнієнко***

Копінг-поведінка сім'ї як предмет психологічного  
дослідження . . . . . 273

***Г.О.Коцюба***

Образ тіла та особливості його сприйняття жінками з  
синдромом залежного кохання . . . . . 283

***О.М.Легун***

Сенс життя і філософія смерті. . . . . 293

***И.И.Либ***

Психологические особенности успешных женщин-  
предпринимателей в Украине . . . . . 304

***І.М.Лисенко***

Вивчення особливостей прояву відхильної  
(делінквентної) поведінки особистості підліткового віку . 315

***Н.М.Макаренко, О.О.Андрійченко, М.В.Торяник***

Подолання комунікативних бар'єрів у спілкуванні  
з носіями мови . . . . . 325

***Л.Л.Макарова***

Проблема складових соціальної ідентичності в  
психологічній науці. . . . . 335

***К.С.Максименко***

Психотерапевтическая реконструкция «Я»  
непсихотических личностных расстройств . . . . . 345

***Т.М.Малкова***

Уявлення майбутніх співробітників органів внутрішніх  
справ про професійну діяльність працівників міліції у світлі  
теорії мотивації трудової діяльності К. Альдерфера . . . . 362



***І.В.Матієшин***

Спортивна невротизація людини: теоретико-емпіричні доробки сучасної психології . . . . . 374

***Н.Ю.Мельнік***

Антиципаційна компетентність як фактор становлення професійної ідентичності. . . . . 385

***Г.М.Мікляєва***

Застосування казкотерапії в діяльності шкільного психолога по забезпеченню психологічного здоров'я молодших школярів . . . . . 396

***В.Р.Міляєва, Н.К.Лебідь, Ю.В.Бреус***

Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості» . . . 405

***С.М.Мордюшенко***

Психологічний аналіз діяльності кінологів-рятувальників державної служби України з надзвичайних ситуацій. . . . . 416

***О.І.Морозова-Ларіна***

Проблема шкал достовірності у сучасній психодіагностиці . . . . . 428

***В.В.Москаленко***

Проблема індивідного та надіндивідного в дослідженні соціалізації особистості . . . . . 438

***О.Ю.Набочук***

Розвиток екологічної свідомості особистості: актуальність проблеми . . . . . 449

***Ю.П.Недайбіда, Ю.В.Котова***

Актуальність урахування впливу психічних особливостей «людини-оператора» на функціонування інформаційно-управляючих систем . . . . . 464

***О.О.Олійник***

Адекватна самооцінка особистості: віковий дискурс . . . . 475

***Л.А.Онуфрієва***

To the problem of formation of professionalism and psychological preparation of the future specialists of socioeconomic professions . . . . . 485

***К.О.Островська***

Особливості інтелектуального розвитку дітей  
зі спектром аутистичних порушень . . . . . 498

***Н.П.Панчук***

Вплив самоактуалізації на спрямованість ціннісних  
орієнтацій майбутнього спеціаліста . . . . . 512

***В.В.Подляшаник***

Економічна свідомість особистості: методологічні  
обрії аналізу проблеми . . . . . 521

***Л.В.Помиткіна***

Цілепокладання як основа прийняття студентами  
стратегічних життєвих рішень . . . . . 531

***О.А.Поцулко***

Роль комунікацій у формуванні особистості дитини  
юнацького віку  
(16-22 роки) . . . . . 541

***О.О.Продан***

Розгляд психологічних чинників, які впливають на  
самоусвідомлення сучасної молоді . . . . . 554

***А.А.Рикун***

Дослідження рівня володіння мовними навичками у  
майбутніх практичних психологів . . . . . 566

***О.О.Рудакова***

Оцінка психологічних особливостей кризового  
реагування молодших школярів за допомогою методів  
арт-терапії . . . . . 578

***І.І.Савенкова***

Прогностичні показники прояву реактивної та  
особистісної тривожності хворих на психосоматичні  
захворювання . . . . . 588

***В.О.Сич, В.М.Сич***

Взаємозв'язок соціально-демографічних  
характеристик та особливостей когнітивного  
компонента в структурі економічного самовизначення  
студентської молоді . . . . . 598

**Н.Є.Скулиш**

Методики вимірювання креативної активності та виявлення рівня розвитку творчого мислення професійного самовизначення студентів ВНЗ . . . . . 611

**Э.Ф.Смеричевский**

Проблема национального характера в современной психологии . . . . . 622

**О.О.Ставицький**

Відмінності у ставленні до інвалідизованих залежно від місця проживання . . . . . 633

**В.А.Старик**

До проблеми деонтології в діяльності екстремальних психологів . . . . . 645

**Н.А.Терновик**

Психолого-педагогічні та культурологічні засади розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності . . . . . 654

**О.М.Тохтамиш**

Метод Фельденкрайза в психотерапії та розвитку особистості . . . . . 665

**В.М.Федорчук**

Сучасні підходи до оцінювання ефективності тренінгу . . . . . 674

**С.Ф.Устименко, А.В.Шамне**

Методологічний плюралізм та поліпарадигмальність підходів у поясненні психіки . . . . . 684

**В.С.Цихоня**

Досвід конструювання методики дослідження уявлень про сексуальні стосунки у жінок . . . . . 697

**М.Чапка, А.Йохимчик**

Адміністративно-правові аспекти охорони здоров'я споживачів продуктів харчування в Польщі . . . . . 711

**І.С.Черевко**

Вплив екологічної освіти на формування особистості підлітка як суб'єкта навчання . . . . . 718

***А.А.Чернов***

Моральний вчинок як міра духовного розвитку  
особистості молодшого школяра . . . . . 728

***І.В.Шаронова***

Психічне здоров'я особистості як предмет  
психологічного дослідження . . . . . 738

***Т.В.Шипелик***

Проблема становлення личностно смислового урвня  
психического здоров'я у подростков . . . . . 747

***О.С.Штепа***

Особливості резервної мотивації . . . . . 758

***Д.І.Шульженко***

Дослідження чинників сором'язливості  
старшокласників . . . . . 769

***Т.І.Щербак***

Особливості інтелектуального розвитку  
особистості у період репрезентації інтелекту . . . . . 779

***М.В.Яворський***

Соціально-психологічний зміст процесу формування  
довірчих стосунків в інтернет-середовищі . . . . . 789

***С.Д.Яковлева***

Фізіологічні аспекти відхилень у розвитку дітей з  
сенсорними деприваціями . . . . . 801

***А.О.Яцюрник***

Вивчення феномена креативності в зарубіжній  
психології . . . . . 807

**Відомості про авторів . . . . . 819**

## CONTENTS

**S.D. Maksymenko**

To the question about the inner space of the personality  
freedom . . . . . 7

**V.M. Aleksandrovska**

«Ideal image» and «Image-Me» aspects of interaction . . . . . 19

**A.V. Alioshycheva**

The justification of conditions for athletes' mental health  
preservation . . . . . 31

**O.S. Andreiev**

A new method of personal growth estimation..... 41

**T.P. Babaienko**

The influence of psychic and physiological indicators  
on the indicators of psychological testing results . . . . . 50

**N.I. Boltakova**

The formation of communicative competence of future speech  
therapists as a necessary condition for the preparation of the  
children speech development. . . . . 60

**N.O. Bocharina**

The influence of valuable attitude towards others on the  
development of future social teacher humanistic  
orientation. . . . . 69

**N.V. Vanda**

Opportunities and restrictions of the hermeneutical  
method usage in psychology . . . . . 79

**A.M. Veremchuk**

Reflection in pedagogical activity . . . . . 92

**N.O. Vydolob**

The peculiarities of interpersonal interaction in the  
process of socialization in adolescence . . . . . 103

**N.K. Vichalkovska**

Sensory sphere correction of the children with the  
violations in psychophysical development . . . . . 113

**S.O. Hanaba**

The potential sides of Stepan Baley's conception about complex personality integral in realizing educational problems ..... 122

**I.A. Horobets**

Personality culture of the teacher as a factor of the teenager's creativity development ..... 134

**N.M. Hrynnikova**

Psychological peculiarities of top-managers..... 145

**T.M. Derevianko**

Creative thinking in the system of vocational important qualities of criminal analysts of search operational staff in the state border guard service of Ukraine..... 157

**I.O. Dmitriieva, L.M. Popov**

The development of the ability to goal setting of students and postgraduate students ..... 166

**O.Y. Drozdov**

Individual and psychological factors of personality geopolitical perceptions..... 180

**T.V. Dutkevych**

The psychological meaning of the notion of conflict..... 192

**I.M. Zhmailo**

Value orientations of parents with different social and economic status in their children upbringing ..... 201

**B.A. Zemba**

The role of social work in the solution of adaptation problems of parents with a mentally retarded child ..... 212

**O.M. Ichanska**

Personal determinants of professional image formation of students-psychologists the process of vocational training ..... 222

**T.S. Kalinina**

The features of social and psychological competence of teenagers with mental retardation ..... 232

<b>O.V. Kaminska</b>	
The characteristics of psychological peculiarities of internet dependence . . . . .	242
<b>O.M. Kikinedzhi</b>	
Parents-children relations in the development of a teenager's gender image «Me» . . . . .	252
<b>M.V. Kozlova</b>	
The correlation between the psychological protection and the time perspective (flying study). . . . .	262
<b>I.O. Korniienko</b>	
Copying behaviour of a family as an object psychological research. . . . .	273
<b>A.O. Kotsuba</b>	
Body image and the features of its perception by women with the syndrome of dependent love . . . . .	283
<b>O.M. Lehun</b>	
The meaning of life and philosophy of death. . . . .	293
<b>I.I. Lib</b>	
Psychological characteristics of successful women entrepreneurs in Ukraine . . . . .	304
<b>I.M. Lysenko</b>	
Study of the manifestation of the teenager personality delinquent behaviour . . . . .	315
<b>N.M. Makarenko, O.O. Andriichenko, M.V. Torianyk</b>	
The overcoming of communication barriers in the intercourse with native speakers . . . . .	325
<b>L.L. Makarova</b>	
The problem of the components of social identity in psychological science. . . . .	335
<b>K.S. Maksymenko</b>	
Psychotherapeutic reconstruction of «Me» in non-psychotic personality disorders. . . . .	345
<b>T.M. Malkova</b>	
The future policemen notion about the policemen's professional activity in the light of the theory of motivation and stimulation of labour activity of C.Alderfer . . . . .	362



***I.V. Matiieshyn***

Sport neurotization of a man: theoretical and empirical works of modern psychology . . . . . 374

***N.Y. Melnik***

Anticipation competence as a factor of the professional identity formation. . . . . 385

***A.M. Mikliaieva***

The application of fairy-tale therapy in a school psychologist activity on providing junior pupils' psychological health . . . . . 396

***V.R. Miliaieva, N.K. Lebid, Y.V. Breus***

Theoretical analysis of the concept "potential of personality" . . . . . 405

***S.M. Mordiushenko***

Psychological analysis of the cynologist-rescuers activity of Ukraine state service for emergency situations . . . . . 416

***O.I. Morozova-Larina***

The problem of reliability scales in modern psychodiagnostics . . . . . 428

***V.V. Moskalenko***

The problem of individual and overindividual in a study of personality socialization. . . . . 438

***O.Y. Nabochuk***

The development of personality ecological consciousness: actuality of the problem . . . . . 449

***Y.P. Nedaibida, Y.V. Kotova***

The actuality of psychical features of "man-operator" influence on the functioning of informative-management systems . . . . . 464

***O.O. Oliynyk***

An adequate self-appraisal of a personality: age discourse . . . 475

***L.A. Onufriyeva***

To the problem of formation of professionalism and psychological preparation of the future specialists of socionomic professions . . . . . 485

<b><i>K.O. Ostrovska</i></b>	
Intelligence development of children with autistic disorder spectrum . . . . .	498
<b><i>N.P. Panchuk</i></b>	
The self-actualization influence on the direction of future specialist's value orientations . . . . .	512
<b><i>V.V. Podliashanyk</i></b>	
Economic consciousness of a personality: methodological horizons of problem analysis . . . . .	521
<b><i>L.V. Pomytkina</i></b>	
Goal-making as a background of making strategic life decisions by students.....	531
<b><i>O.A. Potsulko</i></b>	
The role of communications in the adolescent personality formation (16-22 years). . . . .	541
<b><i>O.O. Prodan</i></b>	
Psychological factors influencing on the self-consciousness of modern youth . . . . .	554
<b><i>A.A. Rykun</i></b>	
The study of the language skills level of future practical psychologists . . . . .	566
<b><i>O.O. Rudakova</i></b>	
The assessment of psychological peculiarities of junior pupils' crisis response with the help of art therapy methods . . . . .	578
<b><i>I.I. Savenkova</i></b>	
Prognostic manifestations of reactive and personal anxiety in patients with psychosomatic diseases . . . . .	588
<b><i>V.O. Sych, V.M. Sych</i></b>	
The correlation between social and demographic characteristics and features of the cognitive component in the structure of students' youth economic self-determination . . . . .	598
<b><i>N.Y. Skulysh</i></b>	
Evaluating techniques of creative activity and discovering the constructive level of student's mentality in professional self-determination of higher educational establishments. . .	611

***E.F. Smerichevskiy***

The problem of national character in modern  
psychology ..... 622

***O.O. Stavytskyi***

Differences in attitude towards handicaps depending  
on a place of residence ..... 633

***V.A. Staryk***

The problem of ethics in the work of extreme  
psychologists ..... 645

***N.A. Ternovyk***

Psychological, pedagogical and cultural foundations  
of the teenager's development as a subject of cognitive  
activity ..... 654

***O.M. Tohtamysh***

Feldenkrais method in psychotherapy and personal  
growth ..... 665

***V.M. Fedorchuk***

Modern approaches to the assessment of training  
effectiveness ..... 674

***S.F. Ustymenko, A.V. Shamne***

Methodological pluralism and poliparadygma approaches  
to the meaning of psyche ..... 684

***V.S. Tsykhonia***

The experience of research methodology construction of  
women's conception about sexual relationship ..... 697

***M. Chapka, A. Yohymchyk***

Administrative and legal aspects of consumers' health  
protection in Poland ..... 711

***I.S. Cherevko***

The ecological education influence on the formation of  
teenager's personality as a subject of teaching ..... 718

***A.A. Chernov***

Moral action as a measure of the soul development  
of the junior pupil's personality ..... 728

---

<b><i>I.V. Sharonova</i></b>	
Personality mental health as a subject of psychological research.....	738
<b><i>T.V. Shypelyk</i></b>	
The problem of a personality conceptual level formation of mental health in teenagers .....	747
<b><i>O.S. Shtepa</i></b>	
The peculiarities of backup motivation .....	758
<b><i>D.I. Shulzhenko</i></b>	
The study of senior pupils' shyness factors .....	769
<b><i>T.I. Shcherbak</i></b>	
The peculiarities of a personality intellectual development in the period of intelligence representation.....	779
<b><i>M.V. Yavorskyi</i></b>	
Social and psychological content of the trust formation in the online environment.....	789
<b><i>S.D. Yakovleva</i></b>	
Physiological aspects of deviations in the development of children with sensory disorders .....	801
<b><i>A.O. Yatsiuryk</i></b>	
A study of the creativity phenomenon in foreign psychology.....	807
<b>Information about the authors</b> .....	828

## **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 20**

Editor	<i>N.G. Piankovska</i>
Computer version	<i>V.O.Farion</i>
English translation	<i>Y.V. Savolainen</i> <i>O.V.Moshtak</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 20**

Редактор	<i>Н.Г. Пянковська</i>
Комп'ютерна верстка	<i>В.О. Фаріон</i>
Переклад на англійську мову	<i>Я.В. Саволайнен</i> <i>О.В.Моштак</i>

Підписано до друку 10.04.2013 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум.друк.арк. 49,76. Обл. вид. арк. 48,15.  
Тираж 300 пр. Зам. № 502.

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