

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 23

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2014

Рецензенти:

- О.О.Євдокімова** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, Україна
- Я.О.Гошовський** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
- 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 №3 від 27.03.2014 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №3 від 27.02.2014 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.Кокун**, доктор психологічних наук, професор; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Н.В.Чепелева**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **А.І.Шинкарук**, 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 (Словачина); **Беата Анна Зємба**, 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 наукова 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); **Мечислав Радохонський**, доктор габлітований, професор надзвичайний Жешівського університету в Жешові (Республіка Польща); **Мірослав Чапка**, доктор наук з освіти, професор, ректор Вищої школи економіки і адміністрації в Битомі (Республіка Польща); **Лешек Фрідерік Коженьовські**, доктор габлітований 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.Чебикін**, 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. 23. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – 788 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 і 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

Свідоцтво 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)*

<http://problem.ps.at.ua/>

© Автори статей, 2014

kpnu_lab_ps@ukr.net

© «Аксіома», видання, 2014

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 23

Kamianets-Podilskyi
«Aksioma»
2014

Reviewers:

- O.O.Yevdokimova** – Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, Ukraine
- Y.O.Hoshovskyi** – Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine
- V.O.Moliako** – 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 №3 of 27.03.2014), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol №3 of 27.02.2014)

International editorial board:

S.D.Maksymenko, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (editor-in-chief), Ukraine; **G.O.Ball**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **M.Y.Boryshevskyyi**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **O.M.Kokun**, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **L.A.Onufriieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant professor (chief secretary), Ukraine; **N.V.Chepelieva**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **A.I.Shynkariuk**, Doctor of Psychological Science, Professor (deputy editor), Ukraine; **A.L.Zhuravliov**, 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 Zieba**, Doctor of Humanities (Tutorial and Social Pedagogics), Aide at the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland).

International Scientific 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 Trach*, Doctor of Philosophical Science, Professor, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (USA); *Alfred Pritts*, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); *Mechyslav Radohonskyi*, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, Zheshiv University (Republic of Poland); *Miroslaw Czapka*, Doctor of Educational Science, Professor, Rector of The University of Economics and Administration in Bytom (Republic of Poland); *Leshek Friderik Kozheniowski*, 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.Luhovyi*, Full 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*, Full 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*, Full 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-Podilskyi 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.Onufriieva. – Issue 23. – Kamianets-Podilsky: Aksioma, 2014. – 788 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)*

<http://problemps.at.ua/>
kpnu_lab_ps@ukr.net

© Authors of the papers, 2014
© «Aksioma», publication, 2014

ОСНОВНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА КАТЕГОРІЯ НУЖДИ

С.Д.Максименко. **Основні методи дослідження особистості та категорія нужди.** Автором досліджено, що за допомогою експериментально-генетичного методу в суб'єкта навчальної діяльності можна сформулювати практично будь-яку психічну структуру. Генетико-моделюючий метод дозволяє виявити дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць. Зроблено висновок, що експериментально-генетичний метод несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) безпосередньо психічному. Зазначено, що єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання виступає завдання зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу. Встановлено, що аналітична складова генетично-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самоделювання. Вказано на важливі принципи генетико-моделюючого методу дослідження особистості.

Ключові слова: генетико-моделюючий метод, суб'єкт учбової діяльності, психічні процеси, експериментально-генетичне вивчення, принципи, особистість, психічний розвиток, вищі психічні функції.

С.Д.Максименко. **Основные методы исследования личности и категория нужды.** Автором исследовано, что с помощью экспериментально-генетического метода в субъекта учебной деятельности можно сформировать практически любую психическую структуру. Генетико-моделирующий метод позволяет выявить действительные психологические механизмы становления целостной личности и её отдельных структурно-функциональных единиц. Сделан вывод, что экспериментально-генетический метод несёт непосредственно в себе способы построения высших психических функций, которые присваиваются субъектом в процессе преобразования им определенного содержания. При этом само преобразование сочетает в себе генетический и структурно-функциональный моменты объективной реальности и задаёт тем самым подобные структуры (в виде способов анализа) непосредственно психическому. Отмечено, что единственным методологически правильным способом изучения психического развития явля-

ется его экспериментально-генетическое изучение, а главной задачей психологии обучения выступает задача сближения морфологического, экспериментального и генетического анализа. Установлено, что аналитическая составляющая генетически моделирующего метода направлена на выделение содержательных подвижных единиц генезиса и самомоделирования. Указано на важные принципы генетико-моделирующего метода исследования личности.

Ключевые слова: генетико-моделирующий метод, субъект учебной деятельности, психические процессы, экспериментально-генетическое изучение, принципы, личность, психическое развитие, высшие психические функции.

Постановка проблеми дослідження. В освітньому середовищі особливо важливим постає експериментально-генетичний метод.

Сучасні дослідження, у яких так чи інакше вивчається розвиток особистості в навчальній діяльності, можна об'єднати в три основні напрямки, що різняться вихідною методологічною позицією.

У першому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості і, таким чином, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається. Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток в навчальній діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості) і вважають при цьому, що вивчається розвиток особистості, як цілісної.

З методологічної точки зору наявне дуже цікаве зміщення – дійсне експериментально-генетичне дослідження проводиться у винятково формальній, емпіричній схемі з підміною понять, з переструктуруванням сутності і явища.

Аналіз останніх досліджень. В межах першого напрямку отримані дуже цікаві результати і про спільну навчальну діяльність старших дошкільників і молодших школярів як засіб розвитку психіки (Ш.А.Амонашвілі, В.С.Мухіна, В.К.Котирло, В.В.Турбан та ін.), і про розвиток самосвідомості в навчальній дальності (головним чином, роботи М.Т.Дригус та її співробітників). У цих працях зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає значної роботи щодо узагальнення і, безумовно, є частиною дійсної наукової підстави психологічної теорії розвитку особистості дитини.

Другий напрямок саме і полягає в спробі побудови теорії особистості дитини, що розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих під час реалізації експерименталь-

ного навчання. Таку спробу, дуже цікаву і змістовну, зробив В.В.Давидов. У результаті аналізу значного експериментального матеріалу він дійшов висновку про те, що «особистістю є людина, яка володіє творчим потенціалом». Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У даних дослідженнях фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е.В.Ільєнков, Ф.Т.Михайлов).

З іншого боку, В.В. Давидов рефлексивно розкриває шлях свого теоретичного узагальнення, основою якого були результати робіт, головним чином, Ю.А.Полуянова, Г.Н.Кудіної і З.Н.Новлянської, у яких вивчався процес розвитку молодших школярів і підлітків під час засвоєння за експериментальними методиками предметів естетичного циклу (відповідно – образотворчого мистецтва і літератури). У цьому ж ключі були виконані роботи і на матеріалі музики (І.А.Вахнянська, М.В.Папуча). Важливими для міркувань В.В.Давидова виявилися результати досліджень О.М.Д'яченко, проведені з дошкільниками. У них, зокрема, було встановлено, що уява (процес, що В.В.Давидов справедливо вважає ключовим у творчості) має два компоненти: породження загальної ідеї рішення задачі та складання плану реалізації цієї ідеї.

Слід зазначити значну результативність цих робіт і можливість модифікування експериментально-генетичного методу при роботі з дошкільниками і ті результати, що, завдяки цьому, вдається одержати.

Третій напрямок вивчення розвитку особистості в навчальній діяльності представляє концепція особистісного опосередкування даної діяльності. У цьому напрямку не створюється теорія особистості, ми виходимо з класичного положення Л.С.Виготського про те, що «особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, чим вона стає для інших. Це і є процес становлення особистості».

Отже, застосування формуючого експерименту дало можливість переконатися, що, дійсно, за допомогою експериментально-генетичного методу в суб'єкта навчальної діяльності можна сформулювати практично будь-яку психічну структуру. Але це призвело не до розв'язання питання «Що розвивається?», а до його своєрідного загострення: «Чи можна сказати, що те, що формується, і є тим, що розвивається?» (Нагадаємо: це – фундаментальне питання, поставлене ще Виготським.) Поки теорія розвиваючого навчання відповіді на це питання не дає.

Мета нашої статті – проаналізувати основні методи дослідження особистості та категорію нужди.

Виклад основного матеріалу. Застосування експериментально-генетичного методу. Застосування експериментально-генетичного методу, хоча і здійснюється досить вузько (навчальна діяльність), разом з тим дозволяє помітити факти, яким поки що не надано дійсної уваги: формування тієї чи іншої психічної функції завжди супроводжується реальним включенням її в ансамбль інших функцій і механізмів. Фактично, метод дозволяє емпірично зафіксувати виникнення і розвиток цілісності. Ця якість визнається ключовою ознакою особистості, і отже, теза С.Л.Рубінштейна про те, що «психіка людини – особистісна» набуває завдяки застосуванню генетичних принципів реального підґрунтя. Ми хотіли б підкреслити: маємо принципово нову позицію. Якщо традиційні дослідження виокремлюють («вихоплюють») ті чи інші функції, лише «маючи на увазі існування цілісності», в нашому випадку можна бачити утворення цілісності через виникнення міжфункціональних систем. Інша справа, що цей, методологічно кардинальний аспект «виступає» з поля зору практично всіх формуючих досліджень, що здійснюються в даному напрямі. Увага вчених зосереджується на самому механізмі привласнення-формування, натомість, найголовніше і найцікавіше залишається поза нею. І коли серед недоліків теорії розвивального навчання називають відсутність цілісно-особистісної позиції досліджень, ми хотіли б уточнити: це не недолік даної теорії, а особливість її реалізації в конкретно-експериментальній сфері. Сама ж теорія якраз передбачає цілісність, а отже, й особистісність підходу.

Викладені методологічні положення були упереджені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження – експериментально-генетичному. Смісл цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується самим експериментатором, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень. Дослідник не створює стимули і не фіксує реакції – він організовує розвиток певного психічного процесу, він – поруч, а не «попереду», враховуючи те, що підсилено акцентував Л.С.Виготський: не лише об'єкт перед дослідником, але й дослідник – перед об'єктом. Такий спільний рух, спільнорозподілена діяльність і дозволяє дійсно вивчати, як виникає і розвивається та чи інша вища психічна функція, а, отже, як вона влаштована. Важливо зафіксувати і підкреслити: сама позиція дослідника тут є унікальною – він не «перед», а «поруч». Із своїми струк-

турно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо в психоаналітичних і гуманістичних напрямках). Але є суттєва відмінність – експериментально-генетичний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але неконтрольовано, ніби мимовільно.

Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це і дозволяє розкривати їхню сутність, тобто закономірності виникнення та становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний компонент включає формувальний експеримент.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших методів, спеціально задається дослідникові через конструювання змістовно-операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу.

Тут родовий психічний процес, будь-то спосіб мислення чи пам'ять, відтворюється окремим індивідом за тими соціально-культурними нормами, які зробили його здобутком духовної культури суспільства.

Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) безпосередньо психічному.

Реалізація експериментально-генетичного методу у віковій та педагогічній психології здійснюється у вигляді конструювання шкільних програм, що дозволяє експериментально зв'язати в єдиний органічний вузол вікову та педагогічну психологію, показати неправомірність протиставлення, роз'єднання виховання та розвитку. Він є методом вивчення закономірностей процесу становлення нових видів пізнавальної діяльності. Тому актуальним є завдання: вичленувати принципи побудови цього методу дослідження і виявити оптимальні умови його реалізації.

Теоретичне осмислення досвіду експериментального навчання, здійсненого у руслі вищезгаданого підходу, спонукає до необхідності вичленування системи принципів побудови експериментально-генетичного дослідження, а також виявлення послідовності основних логіко-операціональних структур, що його реалізують.

Основними принципами є такі: 1) принцип аналізу за одиницями (вичленування вихідного суперечливого відношення, що породжує клас явищ як ціле); 2) принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії у дослідженні); 3) принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); 4) принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах).

В експериментально-генетичному методі «аналіз за одиницями» поєднався з генетичним шляхом наукового дослідження, і в результаті цього даний аналіз набув статусу наукового обґрунтування розвитку психічних процесів. Такий підхід до дослідження привів до того, що всі психічні утворення як щось стале почали розглядатися як процеси.

Отже, єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання виступає завдання зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу.

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку «одиниць» зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є потреба як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Принципи побудови методу відбивають природу існування соціального об'єкта вивчення: неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної й експериментальної лінії розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку й існування.

Якщо в процесах навчання конституюючим є експериментально-генетичний метод, в цілому в дослідженні особистості найбільш адекватним є генетико-моделюючий метод.

Генетико-моделюючий метод дозволяє виявляти дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць. Використання цього методу дозволило «впритул» підійти до розуміння таких глобальних питань, як витоки особистості та співвідношення біологічного і соціального в ній. Коли Л.С. Виготський аналізував в своїх творах дану проблему, він весь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. В одному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від експериментально-генетичного, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння. Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення цілісної особистості, що саморозвивається. Принципи побудови методу відбивають природу існування об'єкта вивчення: соціального, неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування. Генетико-моделюючий метод відбиває ті сутнісні ідеї, які потрібно реалізувати у дослідженні особистості як цілісності, яка саморозвивається завдяки дії біосоціальної основи – нужди, що опредметнилася в даній особистості.

Отже, аналітична складова генетично-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. І хоча це принципово відрізняється від встановлення одиниць в межах експериментально-генетичних, ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу – принцип аналізу за одиницями.

Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме розуміється під єдністю?

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є *принцип креативності*. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто по-

роджують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А.Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – «креативного Я», яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Креативність є глибинною, відпочатковою і абсолютно «природною» ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О.Ф.Лосев називає вираження однією з атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження водночас насправді є і актом створення цього світу.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише й існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що все однозначно і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний *принцип – рефлексивного релятивізму*, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Останній *принцип* генетико-моделюючого методу дослідження особистості – *єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку*. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С.Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, в «природних», так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники й учні. І даремно: психологія стала «формувальною», формувальний

експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо, наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли «в психологію повернется людина»? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом «вощування-привласнення», сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно вощується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами. Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціального?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємося до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут (див. *принцип креативності*) нічого «змоделювати» не можна, не порушивши філігранно тонкий процес *самомоделювання і саморозвитку*. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї «природно»-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і «уповільнення» становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Експериментально-генетичний та генетико-моделюючий методи стають можливими та валідними завдяки існуванню нужди. Нужда – це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка «запліднює» собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне поєднуються в нужді, чим забезпечують не просто рух, а розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху нужди, стає надбанням всього людства. На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з не-життя, воно *продовжує*, наслідуює інше життя, і у витоках цього – особлива життєстворююча всезагальна інтенція – *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. Нужда розглядається як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа нужди являє

собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти. За психологічними показниками нужда є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним упродовж всього життя. Нужда як вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку *не є* суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Нужда не «*модифікується*» ні в якій іншій структурі: вона породжує «на собі», «в собі» окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовільняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене «зустріччю» нужди з об'єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама нужда, як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з'єднанні двох нужд, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, нужда зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної *структури*. Саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в *новій* людській істоті. Будучи за природою нібито виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт *соціальної* реальності, яка привласнилась її пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною. Нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Таким чином, нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біоло-

гічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукт любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Нужда, таким чином, виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є витoki, джерела, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя. Нужда завжди виступає конституантом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби вмщує в собі всі парадигми, і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього утворення.

Дослідження особистості як саморуху унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних руйнівних сил цього довічного і, водночас, такого короткого і яскравого плину.

Що ж є цією силою? Наш аналіз дозволяє припустити, що нею є нужда. Це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка «запліднює» собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне поєднуються в нужді, чим забезпечують не просто рух, а розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід завдяки руху нужди стає надбанням всього людства.

Висновки. Породження життя як такого полягає в нужді. І любов починається з нужди і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетичну вихідну суперечливу «єдиницю», яка лежить в основі і біологічного, і соціального існування людини, оскільки вона, нужда, фактично і являє собою «неможливу», «дивну», суперечливу єдність цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетично ємна.

S.D. Maksymenko. Basic research methods of the personality and the category of poverty. The author has investigated that using experimental and genetic method one can form virtually any psychic structure in the subject of training activities. Genetic and modeling method can detect the actual psychological mechanisms of formation of the whole personality and its individual structural and functional units.

The theoretical level of the mental processes study in the experimental and genetic method is specifically given the researcher through the designing of content and operational sides of purposeful activity. It is concluded that experimental and genetic method has direct ways of building higher mental functions that are assigned by the subject in the process of certain content converting. Herewith the transformation combines genetic and structural and functional points of objective reality and thus sets similar structures (as methods of analysis) to the mental.

The implementation of experimental and genetic method in the age and pedagogical psychology is carried out in a design of school curriculum, allowing experimentally to tie the age and pedagogical psychology into single organic node, to show the illegality of the opposition, separation of education and development. It is concluded that the only methodologically correct method of mental development studying is its experimental and genetic study, and the main task of the psychology of training is drawing together the morphological, experimental and genetic analysis. The analytical component of the genetic and modeling method is established to be aimed at isolating the content mobile units of genesis and self-modeling. The important principles of genetic and modeling method of personality study are specified.

Key words: genetic and modeling method, a subject of training activity, mental processes, experimental and genetic study, principles, personality, mental development, higher mental functions.

Отримано: 14.12.2013 р.

Психологічні особливості уявлень студентів ВНЗ про відповідальність у процесі професійного становлення

Т. В. Алексеева. Психологічні особливості уявлень студентів вищу про відповідальність у процесі професійного становлення. Стаття розкриває психологічні особливості усвідомлення суб'єктом майбутньої професійної діяльності себе як професіонала, зокрема розкрито зміст професійних уявлень про відповідальність як професійно важливу якість майбутнього фахівця. Приділено увагу вітчизняним та зарубіжним концепціям у розумінні професійного становлення особистості як прагнення суб'єкта до відповідальності за реалізацію свого потенціалу та здійснення вибору. Висвітлено сутність індивідуальних професійних «образів Я», соціальних уявлень, стереотипів, на основі яких суб'єкт майбутньої професійної діяльності усвідомлює ставлення до себе як до майбутнього фахівця та визначає свою роль у майбутній професії. Здійснено порівняльний аналіз емпіричних результатів у дослідженні уявлень студентів про відповідальність.

Ключові слова: професійна самосвідомість, професійне становлення, відповідальність, майбутній фахівець, студентство, професійна ідентичність, соціальні уявлення, професійні уявлення, Я-концепція майбутнього фахівця.

Т. В. Алексеева Психологические особенности представлений студентов вуза об ответственности в процессе профессионального становления. В статье раскрываются психологические особенности осознания субъектом будущей профессиональной деятельности себя как профессионала, в частности раскрыто содержание профессиональных представлений об ответственности как профессионально важном качестве будущего специалиста. Уделено внимание отечественным и зарубежным концепциям в аспекте профессионального становления личности как стремления субъекта к ответственности за реализацию своего потенциала и осуществления выбора. Рассмотрена сущность индивидуальных профессиональных «образов Я», социальных представлений, стереотипов, на основе которых субъект будущей профессиональной деятельности осознает отношение к себе как к будущему специалисту и определяет свою роль в будущей профессии. Осуществлен сравнительный анализ эмпирических результатов в исследовании представлений студентов об ответственности.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональное становление, ответственность, будущий специалист, студен-

чество, профессиональная идентичность, социальные представления, профессиональные представления, Я-концепция будущего специалиста.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство вважає пріоритетним особистісний підхід до процесу професійного становлення майбутнього фахівця. Це передбачає розвиток в особистості професійно важливих утворень та формування стратегії професійної поведінки, а саме: опанування практичного професійного досвіду, набуття професійної майстерності, самовдосконалення, професійне мислення, творчість, уміння ухвалювати професійні рішення, передбачати наслідки професійної діяльності та нести за них відповідальність.

Отже, процес професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця слід розглядати як поступове набуття професійно значущих новоутворень, оволодіння професійними знаннями, технологіями та рольовими функціями.

З метою усунення викривлених уявлень щодо обраної професії, які негативно впливають на процес самореалізації особистості, ми вважаємо за необхідне дослідити уявлення майбутніх фахівців про фах у процесі професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. Проблема професійних уявлень як базовий елемент професійного становлення особистості є предметом досліджень таких науковців: О. Бодальова, Т. Говоруна, З. Карпенко, Є. Клімова, С. Максименка, В. Панка, В. Татенка, Т. Титаренка, Н. Чепелевої та ін. Висвітленню сутності загальної та професійної Я-концепції особистості присвячені, зокрема, дослідження Р. Бернса, К. Роджерса, Ш. Самюеля, Г. Олпорта, К. Хорні, Т. Шибутані, І. Кона, В. Мітіної, В. Століна тощо.

Наукові розвідки О. Деркач, Т. Кудрявцева, О. Лактіонова, І. Манохи, Н. Самоукіної, В. Семіченко та інших особливу увагу приділяли розгляду професійної самосвідомості як процесу самопізнання та засобу саморегуляції професійної діяльності особистості.

Вагоме значення у розв'язанні проблеми професійного становлення мають дослідження відповідальності особистості, що охоплює такі аспекти: структурні складові (С. Баранова, М. Савчин, Л. Татомир), критерії та показники (К. Абульханова-Славська, Л. Дементій, М. Савчин, Л. Татомир, Г. Татаурова), вікові особливості розвитку (Ю. Алексеєва, І. Бех, І. Булах, М. Боришевський, В. Оржеховська, І. Тимошук), специфіку становлення у різних видах діяльності (В. Бех, Б. Волков, С. Дмитрієва, К. Муздибаєв, О. Плахотний, М. Солодка та ін.).

Від динамічних змін професійних уявлень та професійно значущих якостей майбутнього фахівця залежить успішність його самореалізації. Зазначимо, що в окремих випадках викривлені уявлення про обрану професію призводять до виникнення професійної деформації та небажання людини працювати за фахом.

Формулювання мети дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження уявлень про відповідальність у студентів вишу в процесі професійного становлення.

База дослідження. Емпіричне дослідження здійснювалось на базі Макіївського економіко-гуманітарного інституту. Респондентами обрано 35 студентів – першокурсників та 39 студентів старших курсів гуманітарного напрямку.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих даних. На думку українських дослідників (І. Бакаєва, А. Деркач, О. Зазакін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.), професіоналізм є системою, що має дві складові: професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності. Розвиток професіоналізму, на думку А. Маркової, є не тільки досягненням високих результатів в обраній професії, але й внутрішнім ставленням людини до неї.

У численних психолого-педагогічних дослідженнях професійний розвиток визначається як зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, як активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії [1].

Сутність поняття *професійний розвиток* зіставляється з такими субкатегоріями, як *становлення, формування і перетворення* (В. Слободчиков).

На думку Т. Кудрявцева професійний розвиток є тривалим процесом розвитку особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Він включає конструювання засобів оволодіння операційною стороною діяльності, які своїм змістом формують мотиви цього процесу, а також комплекс заходів, які спрямовані на усвідомлення суб'єктом навчально-професійної і власне професійної діяльності і соціальної значущості своєї професії.

Зазначимо, що Е. Зеєр вважає професійний розвиток особистості тривалим процесом взаємодії особистості і професії, в якому розвиток особистості пов'язаний із розвитком індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста і відбувається

відповідно до оптимальних заходів щодо якісного виконання професійної діяльності.

Отже, професійний розвиток майбутнього фахівця являє собою якісні зміни, що відбуваються у результаті функціонування внутрішніх джерел у процесі оволодіння професією в умовах вишу.

Під час навчання у виші важливим є момент становлення професійної ідентичності майбутнього фахівця. Криза становлення фахівця у цей період обумовлена новими вимогами соціуму до особистості, внутрішніми суперечностями між засвоєним досвідом з певним образом «Я» і новими уявленнями про зовнішню і внутрішню реальність.

Отже, ідентифікуючи себе в різних образах, обумовлених вимогами професії, студенти опановують певні образи.

Критерієм професійного розвитку студента стає об'єктивна цінність реалізації його особистісних якостей у професійній діяльності. Основна передумова професійного розвитку – професійна спрямованість, що проявляється в соціальних настановах і ціннісних орієнтаціях майбутнього фахівця.

Професійне становлення є розгорнутим у часі процесом оволодіння професією, що складається з певних етапів зі специфічними характеристиками соціально-психологічних особливостей для здійснення професійної діяльності.

Соціально-психологічні дослідження феномена професійного становлення з точки зору самоактуалізації та самореалізації розглядають його як прагнення суб'єкта до відповідальності за реалізацію свого потенціалу та здійснення вибору із застосуванням максимальних зусиль.

Професійне становлення має такі компоненти:

- емоційний (домінуючі настрої людини, пов'язані із професійною діяльністю, емоційна забарвленість уявлень про професійне майбутнє тощо);
- когнітивний (раціонально-логічний зміст процесу самовизначення);
- конативний (дії, вчинки).

Дослідники доводять, що професійна підготовка у виші, крім формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця, вимагає: знання предмета і об'єкта діяльності; вміння розбиратися в будь-якому нестандартному питанні; здатності пояснити певні явища, що пов'язані з професійною діяльністю; точної оцінки якості своєї роботи та її наслідків; постановки завдань і забезпечення розв'язання конкретних проблем професійної діяльності тощо.

Н. Чепелева вважає, що система професійної підготовки майбутнього фахівця включає світоглядний, професійний та особистісний рівні, що спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань та технологією практичної професійної діяльності [2].

Маркером професійної підготовки особистості є професіоналізм, який виражається в набутих нових знаннях, практичних навичках, здатності ухвалювати рішення в різних за складністю професійних ситуаціях та нести за них відповідальність тощо.

На думку В. Семіченко, професіоналізація особистості як головної цінності держави, тобто підготовка майбутнього фахівця до повноцінного включення в процесійно-рольові відносини, полягає у тому, що виш повинен допомогти студентові усвідомити сутність обраної професії, цілі та функції професійної діяльності [3].

Слід зазначити, що сутність самосвідомості особистості висвітлювали І. Бех, М. Боришевський, Л. Виготський, С. Максименко, С. Рубінштейн, О. Спіркін та інші. При цьому систему уявлень особистості про себе науковці розглядають як когнітивний компонент самосвідомості.

Професійна самосвідомість майбутнього фахівця розуміється як складне комплексне утворення, складовими якого є *Я-ідеальне* (професійний ідеал) та *Я-реальне* (уявлення особистості щодо власних професійних здібностей та особистісних якостей).

У низці наукових джерел засвідчено основні компоненти професійної самосвідомості – когнітивний, афективний і поведінковий з наступними змістовними характеристиками: *Я-розуміння*, *Я-ставлення* та *Я-розвиток*.

Розвиток професійної самосвідомості неможливий без включеності особистості в професійну діяльність, результатом якої є трансформація уявлень протягом професійного становлення. Зміст структури уявлень про майбутню професію визначається такими складовими:

- уявлення про суб'єкт професійної діяльності;
- уявлення про зміст, об'єкт, мету та засоби діяльності;
- уявлення про себе як про майбутнього фахівця, зокрема мотивація на майбутню професійну діяльність.

Я-концепція майбутнього фахівця представляє собою складну динамічну систему уявлень про себе як особистість і як суб'єкт навчально-професійної діяльності, що має такі складові:

- *образ «Я»* (неповторність самосприйняття через фіксацію особистістю певної соціально-рольової позиції і настанов щодо себе);
- *становлення «Я»* (самооцінка професійних здібностей і особистісних якостей, рівень аутосимпатії і самоповаги, характер очікуваного ставлення до себе від оточення);
- *вчинок «Я»* (самопізнання і самовдосконалення *власного «Я»* або прояв певної захисної дії у випадку зазіхання на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе).

Професійна Я-концепція визначається як сукупність уявлень суб'єкта про себе у різноманітних відносинах, втілених у його вміннях, бажаннях, думках та відчуттях. У загальному вигляді її структура представлена трьома компонентами – когнітивним, афективно-оцінним і поведінковим. Вона, як і професійна самосвідомість, перебуває у постійному розвитку і зумовлюється сферою професійної діяльності та спілкування особистості.

«Я» є центральним поняттям і важливим чинником адаптації/деадаптації особистості у професійній діяльності. Багатогранність різноманітних підходів до визначення структури, змісту, основних характеристик «Я», індивідуальних і стереотипних образів «Я», безперечно, лежить в основі формування, становлення та розвитку загальної *Я-концепції* особистості, у тому числі й *Я-концепції* професіонала.

Більшість науковців вважають, що реалізація покладених на особистість функцій є можливою тільки у разі самостійного усвідомлення нею сенсу життя, постійного вдосконалення власної свідомості і професійних якостей, ставлення до світу і самої себе.

У зв'язку з вищезазначеним, підкреслимо важливу роль у процесі професійного становлення розвитку і збагачення уявлень особистості про себе як професіонала, що зумовлює ставлення до професійної діяльності та характер її здійснення. Саме особливості індивідуальних образів та уявлень особистості про певну професійну діяльність обумовлюють вибір майбутнього фаху та можливість самореалізуватися у ньому.

Етимологічно слово *уявлення* пов'язане з розумінням чогонебудь, знанням, яке ґрунтується на основі попереднього досвіду.

Психологічний словник за редакцією В. Зінченко та Б. Мещерікова визначає уявлення як чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається і відтворюється в свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуття [4].

Н. Завалова, Б. Ломов, В. Пономаренко визначають уявлення як специфічне утворення свідомості, яке є формою відображення об'єктивної дійсності, що є перехідною від сенсорно-перцептивного до вербально-логічного рівня, наступного за відчуттям і сприйняттям ступенем до прогресивної лінії розвитку когнітивних процесів [5].

Деякі дослідники звертають увагу на те, що уявлення є образом предметів або явищ, які раніше впливали на органи почуттів, але в даний момент безпосередньо не сприймаються [6]. На думку А. Петровського та М. Ярошевського, уявлення визначаються як образи предметів, сцен і подій, що виникають на основі пригадування або продуктивної уяви, які можуть носити узагальнений характер [7].

Науковими напрямками вивчення феномена уявлень є:

- соціальні уявлення (Г. Андреєва, М. Боришевський, Г. Дилигенський, Е. Дюркгейм, Ж. Вірна, З. Карпенко, С. Максименко, С. Московічі, Н. Обозов, Р. Павелків, Н. Пов'якель, В. Татенко, Г. Тедшфел, Т. Титаренко, Б. Шефер та ін.) як елемент духовного життя суспільства, що відбиває особливості соціальних відносин його носія;
- професійні уявлення, що виникають на початкових етапах професійного самовизначення та визначають вектори просування особистості у професії та можливості її особистісної та професійної самореалізації (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, Л. О. Головей, О. Донцов, Є. Клімов, Л. Мітіна, В. Панок, Н. Самоукіна, Т. Яценко та ін.).

Так, на думку С. Московічі соціальне уявлення є системою цінностей, ідей і практик, що призначена для орієнтування індивідів в соціальному та матеріальному світах, а також для покращення інтрагрупових комунікацій між індивідами. Соціальні уявлення мають два аспекти – концептуальний та іконічний. Концептуальний аспект розглядається у зв'язку зі знанням і з мовою, іконічний підпорядкований концептуальному. Соціальність соціального уявлення полягає в тому, що воно виникає в інтерсуб'єктивній реальності, розвивається в соціальному просторі і діє як частина соціального життя.

Розглядаючи проблему соціальних уявлень, Е. Дюркгейм у своїх наукових працях «*Правила соціологічного методу*» (1894), «*Індивідуальні та колективні уявлення*» (1898) тощо визначав, що ідеологічні (*моральні*) факти – це свого роду *речі*, які ведуть самостійне життя, незалежне від індивідуального розуму. Вони

існують у суспільній свідомості у вигляді *колективних уявлень*, що примусово нав'язуються індивідуальному розуму.

В період інтенсивних соціальних перетворень саме моральні й морально-етичні аспекти діяльності майбутніх фахівців набувають особливого значення. К. Абульханова, І. Джирдар'ян та інші розглядають моральні уявлення в контексті особистісної спрямованості людини, звернення до глибинних, архетипічних підстав, концепції суб'єкта і концепції соціального мислення [8].

В результаті трансформації індивідуальних образів, настанов і соціальних стереотипів конкретного виду професійної діяльності утворюються уявлення про професію. До структури уявлень про професію належать як зміст самої діяльності, так і характеристика суб'єкта діяльності.

Професійні уявлення завжди характеризуються динамічністю та розвитком з точки зору ціннісно-смыслового контексту. При цьому уявлення про професію задають як створення індивідуальних професійних уявлень, так і формування стереотипного образу професії, що закріплюється у соціальній групі та спільноті. На розвиток професійних уявлень впливають сформовані індивідуальні та соціальні суспільні стереотипи даної професії.

Уявлення про професію дозволяють описати, класифікувати та зрозуміти соціально-психологічні феномени діяльності майбутнього фахівця, а також підготувати його до цієї діяльності у разі вибору її як професійної. Найважливішою з цих функцій є самовираження, що забезпечує зміцнення *Я-концепції* та захист *власного Я* від критики з боку нефаківців. Соціальні професійні уявлення сприяють адаптації особистості до професійного середовища та розширюють можливості професійної діяльності.

Професійні уявлення як окремий компонент професійної самосвідомості вимагають цілісного дослідження у системі професійних знань, навичок, умінь, професійної готовності та адаптованості, усвідомленості своїх можливостей, характерних особливостей, визначеності професійної ролі та позиції суб'єкта діяльності тощо.

Уявлення майбутніх фахівців про обрану професію розглядаються як соціальні уявлення, що утворюються в результаті отримання психологічних знань, формування професійних умінь та навичок в ході спеціалізованої підготовки, трансформації стереотипних та індивідуальних образів професії психолога, а також усвідомлення себе як майбутнього психолога-фахівця.

Отже, система професійних уявлень особистості складається з двох основних взаємопов'язаних підсистем: суб'єктивної (су-

купності уявлень про суб'єкта професійної діяльності) та предметної (сукупності уявлень про зміст самої діяльності). Це дає можливість визначити ставлення суб'єкта до обраної професії на певному етапі навчально-професійної підготовки та своєчасно здійснити корекційні заходи у разі виявлення деформованих уявлень особистості про обраний фах.

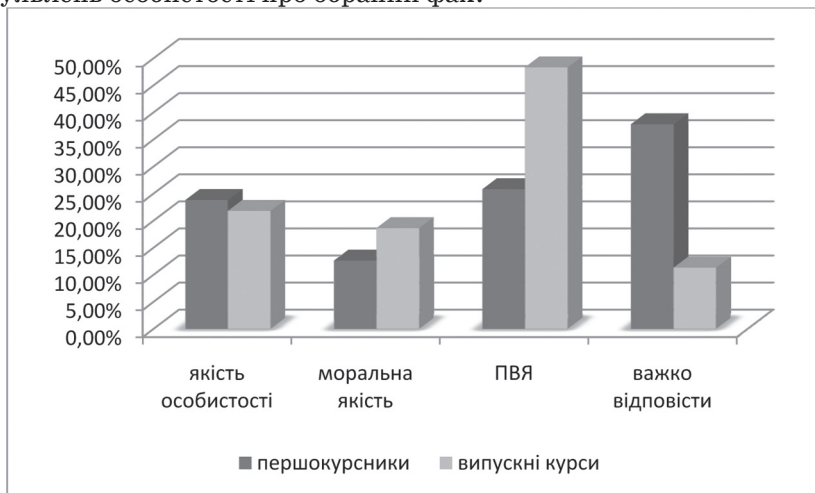


Рис. 1. Відсоткове співвідношення уявлень респондентів про відповідальність

Спираючись на вищезазначене, ми дійшли висновку, що студентська спільнота часто опиняється перед необхідністю вибору і розв'язання численних проблем, зокрема професійних.

Зазначимо, що, роблячи вибір, людина бере на себе відповідальність. Це означає, що суб'єкт майбутньої професійної діяльності зобов'язаний ухвалювати рішення, діяти й усвідомлювати наслідки своїх діянь.

За К. Ясперсом людина сама вирішує, якою їй бути. Отже, особистості важливо взяти на себе відповідальність за те, хто вона є і якою вона стане. Ця відповідальність визначається миттєвим вільним вибором можливостей власного розвитку.

На думку П. Тілліха, буття людини не просто дано їй, але є вимогою, що висувається до неї. Саме тому людина повинна нести відповідальність за своє буття. А. Ленгле вважає, що відповідальність виникає там, де відбувається щось, що стосується людини, тобто там, де вона повинна ухвалити рішення. Дослідник наголошує, що відповідальність завжди передбачає індивідуаль-

ну вільну волю, відповідно, вільний вчинок неминуче передбачає відповідальність.

Враховуючи зазначене, студентам гуманітарного фаху було запропоноване анкетування та написання твору на тему «*Мої уявлення про відповідальність*». Анкетування включало декілька питань: *Як Ви розумієте, що таке відповідальність майбутнього фахівця?; Що таке професійне становлення особистості?; Які особистісні якості є необхідними для професійного становлення?; Які особистісні якості притаманні Вам як суб'єкту майбутньої професійної діяльності?; Що на Вашу думку, є безвідповідальністю?; Які емоції Ви відчуваєте при проявах відповідальності?; За що Ви боїтеся нести відповідальність?; Що для Вас означає відповідальна поведінка?; З якими гуманістичними цінностями Ви пов'язуєте відповідальність?*

У результатів якісного аналізу було виявлено, що студенти-першокурсники мають досить розмиті уявлення про відповідальність. Так, вони асоціюють *відповідальність* з *сумлінністю, небайдужістю, пунктуальністю, трудоголізмом, турботою* тощо. Студенти старших курсів розглядають *відповідальність* як *прагнення до самореалізації, рішучість в ухваленні рішень, чесність, пунктуальність*.

Професійне становлення першокурсники розглядають як можливість позиціонування себе у суспільстві, здатність *правильно* спілкуватися з оточенням та можливість набуття матеріальної забезпеченості у майбутньому. Студенти старших курсів усвідомлюють професійне становлення з точки зору цінності професії як інструменту впливу на оточення шляхом застосування професійних знань, умінь та навичок й можливості надання професійної допомоги. Випускники розглядають відповідальність як одну із значущих професійно важливих якостей майбутнього фахівця, що має прояв в їх етичних уявленнях.

Опція «*допомога іншим*» досить часто зустрічається у дослідженому матеріалі, що свідчить про процес формування професійної ідентичності у віковому періоді ранньої дорослості. Для всіх респондентів характерним є прояв відповідальності у діяльнісній та сімейній сферах (опції «*інтерес*», «*бажання зрозуміти оточення*», «*допомога іншим*», «*родина*»), що визначає важливість міжособистісних стосунків для представників гуманітарного фаху.

Як засіб обробки результатів за твором «*Мої уявлення про відповідальність*» був обраний підрахунок частоти вживаності певного визначення терміна «*відповідальність*». Велика частота

вживаності свідчить про значущість репрезентації даної ознаки у свідомості респондентів.

Аналіз результатів дослідження показав, що студентам першого курсу притаманні поверхові знання та уявлення про такі поняття, як «*професійне становлення*» та «*відповідальність*». Більшість респондентів-першокурсників (37,8%) мали проблеми з визначенням поняття і характеристикою поняття *відповідальність*. 25,8% респондентів схильні вважати відповідальність професійно важливою якістю, а 23,8% – розглядають відповідальність як особистісну якість.

12,6% опитуваних розглядають відповідальність як моральну якість особистості. Низький відсоток уявлень про відповідальність як моральну якість можна пояснити адаптаційним періодом професійного становлення особистості, який характеризується певними стратегіями поведінки, а саме – конкуренцією та зниженням упевненості у своїх особистісних та професійних якостях.

Студенти випускних курсів більш чітко усвідомлюють особистісні та професійні межі *свого «Я»*, що проявляється в адекватній оцінці своїх здібностей та вмінні відстоювати свої позиції. Так, 21,79% респондентів розглядають відповідальність як особистісну якість, що свідчить про їх успішну соціалізацію, вміння взаємодіяти з оточенням тощо. Більшість студентів старших курсів вважають відповідальність професійно важливою якістю (48,31%), що свідчить про успішну професійну ідентичність майбутніх фахівців.

Невисокий відсоток сприйняття відповідальності як моральної якості (18,6%) свідчить про зміщення акцентів зі спрямованості на міжособистісну взаємодію, соціальні контакти тощо (перший курс) на інтелектуальні показники та професійні якості (випускні курси). Змінився також показник кількості респондентів, які взагалі не змогли у творі надати опис відповідальності: 37,8% студентів-першокурсників, порівняно з 11,3% випускників. Цей факт свідчить про те, що у процесі навчання у вищій школі свідомість майбутніх фахівців зазнає значних перетворень, що можна пов'язати з набуттям професійного досвіду, розширенням уявлень про професію новими змістовими характеристиками та усвідомленням професійно важливих якостей.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо таке:

1. Професійне становлення особистості є процесом оволодіння професією у часовій перспективі з певними соціально-психологічними особливостями. Як психологічне новоутворення професійне становлення з точки зору самоактуалізації та само-

реалізації особистості є прагненням суб'єкта до відповідальності за реалізацію свого потенціалу та здійснення вибору.

2. Професійна свідомість складається з професійної *Я-концепції*, тобто індивідуальних професійних образів «Я», соціальних уявлень, стереотипів, на основі яких особистість як суб'єкт майбутньої професійної діяльності усвідомлює ставлення до себе як до майбутнього фахівця та визначає свою роль у майбутній професії.

3. Аналіз накопичених у психологічних дослідженнях даних свідчить, що професійні уявлення мають динамічну природу та розвиваються у ціннісно-смысловому аспекті.

4. Спираючись на якісний аналіз результатів дослідження, визначимо, що відповідальна людина в уявленні студентів характеризується високим рівнем самосуб'єктної (вольової) регуляції, є мотивованою до діяльності й розв'язання особистісних та професійних ускладнень.

5. Уявлення майбутніх фахівців про відповідальність в аксіологічній площині аналізу виявили її взаємозв'язок з такими морально-етичними цінностями, як «*турбота*» та «*допомога*».

6. Відповідальність визначається респондентами як інструмент розв'язання і складних професійних ситуацій, і власних проблем (спілкування, міжособистісні стосунки тощо).

7. Отримані результати вказують на необхідність певних досліджень відповідальності у професійних уявленнях майбутніх фахівців з метою подальшого розвитку професійної самосвідомості.

Список використаних джерел

1. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Словарь-справочник по педагогике / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Сфера, 2004. – С. 316.
2. Основы практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
3. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки: [Електронний ресурс] / В. А. Семиченко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semychenko.pdf. – Назва з екрана.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б.Г. Мещерикова – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
5. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Флинта: МИСИ, 2000.

6. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2006 – 576 с.
7. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского – М.: Политиздат, 1990. – 449 с.
8. Абульханова К. А. Социальное мышление личности / К. А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – С. 88–103.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Slobodchikov V. Y. Osnovy psyhologicheskoy antropologyy. Slovar'-spravochnyk po pedagogyke / V. Y. Slobodchikov, E. Y. Ysaev. – М.: Sfera, 2004. – S. 316.
2. Osnovy praktychnoi' psyhologii' / V. Panok, T. Tytarenko, N. Chepeljeva ta in. – К.: Lybid', 1999. – 536 s.
3. Semychenko V. A. Problemy i priorytety profesijnoi' pidgotovky: [Elektronnyj resurs] / V. A. Semychenko. – Rezhym dostupu : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semychenko.pdf. – Nazva z ekranu.
4. Psyhologicheskij slovar' / pod red. V. P. Zynchenko, B. G. Meshherykova – М.: Pedagogyka-Press, 1999. – 440 s.
5. Zavalova N. D. Obraz v systeme psyhicheskoy reguljacyi dejatel'nosti / N. D. Zavalova, B. F. Lomov, V. A. Ponomarenko. – М.: Flynta: MYSY, 2000.
6. D'jachenko M. Y. Psyhologicheskij slovar'-spravochnyk / M. Y. D'jachenko, L. A. Kandybovych. – Мн.: Harvest, М.: АСТ, 2006 – 576 s.
7. Psyhologija: slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo – М.: Polytyzdat, 1990 – 449 s.
8. Abul'hanova K. A. Socyal'noe myshlenye lychnosti / K.A. Abul'hanova // Sovremennaja psyhologija: sostojanye u perspektivy yssledovanyj. Ch. 3. Socyal'nye predstavlenija u myshlenye lychnosti. – М.: Ynstytut psyhologyy RAN, 2002. – S. 88–103.

T.V. Aleksieieva. Psychological peculiarities of students' notions about the responsibility in the process of professional formation. This article is devoted to the research of problems of future specialist and personal professional formation as the gradual gaining of professionally significant aspects, mastering the professional knowledge, technologies and role functions.

The article includes the problem definition, the analysis of the latest scientific researches on the research issue, study findings, the list of references. It is noted in the introduction that to eliminate misperceptions of the chosen profession that have a negative impact on the self-realization process, it is urgent to study future specialists' notion of professionalism and responsibility as a professionally important quality in the professional development process.

The author covers the psychological peculiarities of the person's notion of a self-consciousness cognitive component. It is indicated that superficial knowledge and understanding of such concepts as *professional development* and *responsibility* are inherent to first-year students.

The researcher notes that future experts' view of liability in axiological plane of analysis revealed its relationship with such moral values as *care* and *assistance*. Responsibility is defined by the respondents as a tool for solving their own problems (in particular, in communication and interpersonal relations) and complex professional situations.

This article is of interest to researchers studying the problems of professional development and the person's responsibility as a professionally important quality.

Key words: professional self-consciousness, professional development, responsibility, future specialist, students, professional identity, social performance, professional performance, the self-concept of the future specialist.

Отримано: 4.12.2013 р.

УДК 159.9

А.И. Ахметзянова

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

А.И.Ахметзянова. Исследование вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению слабовидящих детей. В статье представлены результаты исследования вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению слабовидящих детей. В ходе исследования выявлено, что психофизиологическая структура интеллекта слабовидящих детей характеризуется более низким уровнем вербального интеллекта и недостаточным уровнем сформированности

зрительно-пространственного восприятия и произвольной организации и регуляции деятельности. Сделан вывод, что проблема готовности к школьному обучению требует своего дальнейшего разрешения в рамках разработки психокоррекционных программ, рекомендаций, более детального рассмотрения уровней и возрастных особенностей детей с нарушенным зрением.

Ключевые слова: вербальный интеллект, слабовидящие дети, готовность к школьному обучению.

А.І.Ахметзянова. Дослідження вербального інтелекту в структурі готовності до шкільного навчання слабозорих дітей. У статті представлено результати дослідження вербального інтелекту в структурі готовності до шкільного навчання слабозорих дітей. У ході дослідження виявлено, що психофізіологічна структура інтелекту слабозорих дітей характеризується більш низьким рівнем вербального інтелекту і недостатнім рівнем сформованості зорово-просторового сприйняття і довірливої організації та регуляції діяльності. Зроблено висновок, що проблема готовності до шкільного навчання потребує свого подальшого вирішення в рамках розробки психокорекційних програм, рекомендацій, більш детального розгляду рівнів і вікових особливостей дітей з порушеним зором.

Ключові слова: вербальний інтелект, слабозорі діти, готовність до шкільного навчання.

Постановка проблемы. Проблема изучения и оценки особенностей вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению дошкольников с отклонениями в развитии одна из актуальных в современной коррекционной педагогике и специальной психологии. Интеллектуальное развитие остаётся наиболее значимой психофизиологической характеристикой развития когнитивной сферы ребёнка, определяющей его школьную успеваемость [2].

В течение последнего столетия неоднократно предпринимались попытки выделить факторы, позволяющие прогнозировать интеллектуальное развитие, выявить влияние наследственности, особенностей развития, обучения на интеллект и определить его иерархическую структуру.

Анализ последних исследований. Проблемой исследования вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения занимались Л.И.Солнцева, Т.П.Свирдюк, М.И.Земцова, Н.Г.Морозова, З.А.Грачёва. Однако данные подходы рассматривают проблему обучения детей применительно к определённому виду практической деятельности, без учёта их психологической готовности. Понимание готовности к школьному обучению как интегрального свойства

індивідуальності дозволяє розглядати найбільш загальні закономірності і якість самої форми розвитку дитини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності.

Нарушення зору, проявляються в зниженні або впадінні основних зорових функцій, по даним вітчизняних тифлологів (М.І Земцова, А.І. Зотова, А.Г. Литвак і др.), впливають на процес формування особистості в цілому. У осіб з порушеннями зору виникають особливості діяльності, спілкування, психофізичного розвитку, що проявляється в відставанні, порушенні і особливості розвитку рухової активності, просторової орієнтації, формуванні образів представлень і пам'яті, способів предметно-практичної діяльності, особливостях емоційно-вольової сфери, соціальної комунікації, інтеграції в суспільство, адаптації до праці. Очевидно, що наявність перерахованих особливостей неминуче впливає негативно як на формування готовності до шкільного навчання у слабозорих дітей, так і на сам процес навчання [8].

Ціль дослідження: вивчення особливостей вербального інтелекту в структурі готовності до шкільного навчання слабозорих дітей.

Визначення основного матеріалу. Експериментальне дослідження вербального інтелекту в структурі готовності до шкільного навчання здійснювалось в 2 етапи. На I етапі дослідження ми вивчали психолого-педагогічну готовність до шкільного навчання слабозорих дітей. До дослідження було включено 15 дітей старшого дошкільного віку (з них 11 хлопчиків і 4 дівчинки). У всіх дітей відзначалась збережена інтелектуальність.

Експериментальну групу склали 7 слабозорих дітей старшого дошкільного віку, в особистих справах яких по результатам психолого-медико-педагогічної комісії було зроблено висновок про наявність косогляду і амбліопії. Діти з косоглядом і амбліопією мали гостроту зору від 0,2 до 0,9 на краще бачачому глазу з коррекцією, характер зору монокулярний.

Контрольну групу склали 8 дітей того ж віку, які не мають зорової патології.

Для дослідження рівня психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання слабозорих дітей нами були використані наступні методики:

1. Орієнтовна оцінка «шкільної зрілості».

Для вивчення шкільної зрілості використовується орієнтовний тест, запропонований А. Керном і Я. Йєрасеком [3].

Методика включає в себе три завдання:

1.1. Рисование фігури

Цель: дозволяє оцінити орієнтацію ребінка в оточуючому світі; визначити актуальний рівень його розвитку.

1.2. Подражание письменним буквам

Цель: дозволяє визначити рівень сформованості зрительно-моторної координації, рівень концентрації уваги, готовність руки до письма.

1.3. Срисовывание групи точок

Цель: дозволяє визначити сформованість симультанних і сукцесивних функцій при сприйнятті.

2. Методики виявлення показателів психічного розвитку, найбільш важливих для успішного навчання ребінка в школі.

2.1. Методика визначення рівня розвитку операції класифікації на вербальному рівні [3]

Цели: методика направлена на виявлення у ребінка рівня розвитку операції класифікації на вербальному рівні.

2.2. А.А.Венгер «Образец и правило» [1]

Цели: методика направлена на виявлення у ребінка вміння керуватися системою умов завдання, подолавши відволікаюче увагу сторонніх факторів; результати виконання завдань методики відображають рівень розвитку наглядно-образного мислення.

2.3. Д.Б.Эльконин «Графический диктант» [1]

Цели: методика направлена на виявлення вміння уважливо слухати і точно виконувати вказання дорослого, правильно воспроизводити на листі паперу задане направлення лінії, самостійно діяти по вказанню дорослого.

2.4. А.Р.Лурия «10 слов» [1,3]

Цели: методика призначена для дослідження короткочасної і довготривалої слухової пам'яті.

3. Обследование речи

Т.А.Фотекова «Тестовая методика диагностики устной речи» [9]

Цель: методика направлена на виявлення актуального рівня речевого розвитку ребінка.

Целью II етапу експерименту було дослідження вербального інтелекту в структурі готовності до шкільного навчання слабозорючих дітей.

Для дослідження рівня розвитку вербального інтелекту в структурі готовності до шкільного навчання слабозорючих дітей нами було використано:

- *детский вариант методики Д.Векслера, адаптированной А.Ю.Панасюком.* [3]

Шкала измерения интеллекта у детей по Векслеру состоит из 12 субтестов, разделенных на две равные по численности группы: вербальную и невербальную.

Обработка результатов тестирования проводилась с помощью системы баллов по каждому из применявшихся вербальных субтестов. По суммам баллов мы определяли шкальные оценки вербального интеллекта.

Вербальная шкала тесно коррелирует с общей культурой испытуемого и академической успеваемостью. Результаты сильно зависят от языковой культуры испытуемого (знает ли он или не знает язык, на котором написан текст).

Первым этапом было изучение психолого-педагогической готовности к школьному обучению слабовидящих детей.

Анализ результатов исследования «школьной зрелости» показал, что в экспериментальной группе 43% детей имеют высокий уровень развития, а в контрольной группе – 62%. Средний уровень развития в экспериментальной группе имеют 43% детей, а в контрольной – 38%. Низкий уровень развития в экспериментальной группе имеет 14% детей, а в контрольной группе – 0% (см. табл.1).

Таблица 1

Сравнительные результаты исследования «школьной зрелости» детей экспериментальной и контрольной групп

Группы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Экспериментальная	3	43	3	43	1	14
Контрольная	5	62	3	38	-	-

Анализ экспериментальных данных исследования мышления показал, что 43% детей из экспериментальной группы имеют высокий уровень развития мышления, а дети из контрольной группы – 75%. В 43% случаев дети из экспериментальной группы имеют средний уровень развития мышления, а в контрольной группе средний уровень развития мышления имеют 25% детей. Низкий уровень развития мышления у детей из экспериментальной группы наблюдается в 14% случаев, а у детей контрольной группы – не выявлено (см. табл.2).

Таблиця 2**Уровни развития мышления детей дошкольного возраста**

Уровни развития	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолют.	%	Абсолют.	%
Высокий	3	43	6	75
Средний	3	43	2	25
Низкий	1	14	-	-

Анализ экспериментальных данных развития наглядно-образного мышления и умения руководствоваться системой условий задачи показал, что высокий уровень развития отмечается у 43% детей экспериментальной группы, а в контрольной группе – у 62% детей. Средний уровень в экспериментальной группе имеют также 43% детей, а в контрольной группе – 38%. Низкий уровень в экспериментальной группе отмечается у 14% детей, в контрольной группе – не выявлено (см. табл.3).

Таблиця 3**Уровни развития наглядно-образного мышления, умения руководствоваться системой условий задачи у детей дошкольного возраста**

Уровни развития	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолют.	%	Абсолют.	%
Высокий	3	43	5	62
Средний	3	43	3	38
Низкий	1	14	-	-

Входе проведения исследования, направленного на исследование умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, были получены следующие результаты: высокий уровень развития в экспериментальной группе имеют 28% детей, а в контрольной группе – 25%. Средний уровень развития в экспериментальной группе имеют 14% детей, а в контрольной группе – 62%. Низкий уровень развития в экспериментальной группе отмечается у 58% детей, а в контрольной группе – у 13% детей (см. табл.4).

Таблиця 4**Уровни развития умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого у детей дошкольного возраста**

Уровни развития	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолют.	%	Абсолют.	%
Высокий	2	28	2	25

Средний	1	14	5	62
Низкий	4	58	1	13

По проведённой методике, направленной на исследование кратковременной и долговременной памяти, мы получили следующие результаты: объём кратковременной памяти у детей экспериментальной и контрольной групп в большинстве случаев соответствует норме – 71% и 87%. Слабовидящие дети запомнили от 4 до 6 слов, а дети, не имеющие нарушения зрения, – 5-7 слов (см. табл.5).

Таблица 5

Объём кратковременной памяти детей дошкольного возраста

Объём памяти	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолют.	%	Абсолют.	%
Ниже нормы	2	29	1	13
Норма	5	71	7	87

В результате исследования долговременной памяти было выявлено, что 57% детей с нарушениями зрения назвали 6-8 слов, что соответствует норме, а дети контрольной группы назвали 6-8 слов в 75% случаев. 43% детей с нарушениями зрения назвали 4-5 слов, это говорит о том, что долговременная память у этих детей снижена. Также долговременная память снижена у 25% детей, не имеющих зрительной патологии (см. табл.6).

Таблица 6

Объём долговременной памяти детей дошкольного возраста

Объём памяти	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолют.	%	Абсолют.	%
Норма	4	57	6	75
Ниже нормы	3	43	2	25

Обобщив полученные данные, понаблюдав за слабовидящими детьми, мы определили уровни развития высших психических функций (см. рис.1).

По проведённой методике, направленной на выявление актуального уровня речевого развития, были получены следующие результаты: дети из экспериментальной группы в среднем имеют III уровень речевого развития с успешностью в 70%; а дети из контрольной группы имеют IV уровень речевого развития с успешностью в 85,7%, что в среднем соответствует норме (см. табл.7).

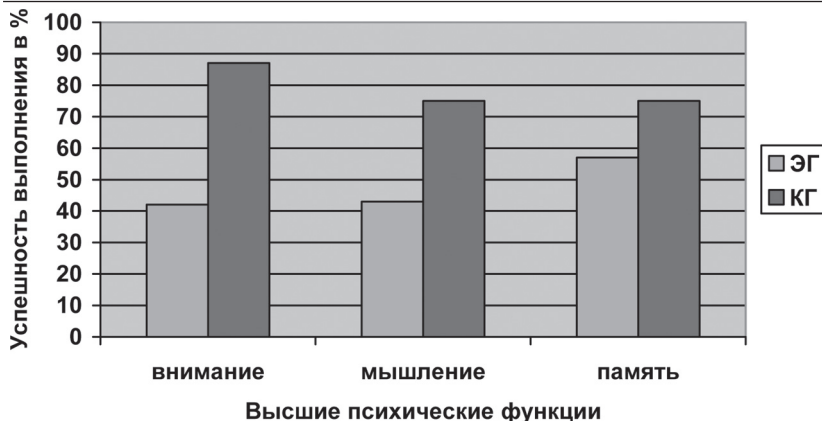


Рис. 1. Уровни развития высших психических функций детей экспериментальной и контрольной групп

Таблица 7

Сравнительные результаты выполнения речевых проб детьми экспериментальной и контрольной групп

Название проб	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Проверка фонематического слуха	71	81
Артикуляционная моторика	64	72,7
Звукопроизношение	76	84,5
Слоговая структура слова	72	94,7
Грамматический строй	73	86,6
Навыки словообразования	65	96
Связная речь	69	85,2
Общая успешность	70	85,7
Уровень успешности	III	IV

1. Исследование фонематического слуха.
2. Исследование артикуляционной моторики.
3. Исследование звукопроизношения.
4. Исследование слоговой структуры слова.
5. Исследование грамматического строя речи.
6. Исследование навыков словообразования.
7. Исследование связной речи.

Вторым этапом нашего исследования было изучение вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению слабовидящих детей.

По результатам оценки вербального интеллекта можно сделать следующий вывод: 25% детей из контрольной группы и 12,5% детей из экспериментальной группы имеют повышенные умственные способности, 75% детей контрольной группы и 62,5% детей экспериментальной группы – умственную норму, пониженные умственные способности имеют 25% детей из экспериментальной группы (см. табл.8).

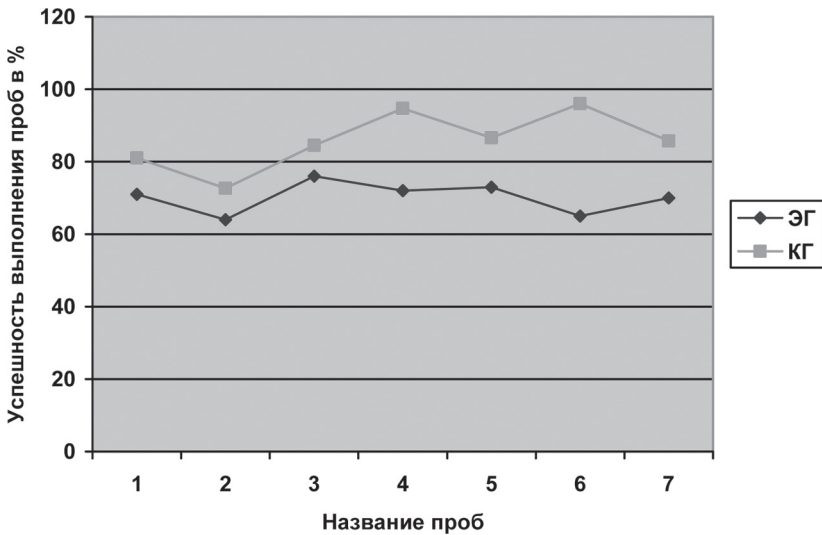


Рис. 2. Усредненные речевые профили детей экспериментальной и контрольной групп

Таблица 8

Оценка уровня вербального интеллекта

Качествен. уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолют.	%	Абсолют.	%
Повышенные умственные способности	1	12,5	2	25
Умственная норма	5	62,5	6	75
Пониженные умственные способности	2	25	0	0

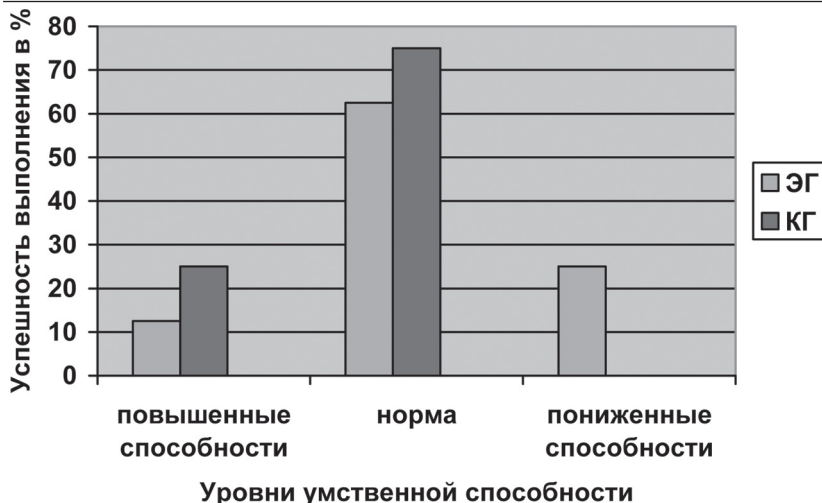


Рис. 3. Уровни развития вербального интеллекта

В группе слабовидящих детей показатели выполнения четырех вербальных субтестов «Осведомленность», «Понятливость», «Арифметика» и «Сходство» достаточно высоки, но несколько ниже, чем у детей контрольной группы и находятся либо в верхних границах нормативных значений, либо на верхней нормативной границе. В то же время низкие показатели выполнения вербальных субтестов «Словарь» и «Повторение цифр» свидетельствуют о недостаточном уровне развития таких структурных компонентов интеллекта как объём актуального словарного запаса и возможности построения развернутого высказывания, кратковременной слухо-речевой оперативной памяти и зрительно-речевой памяти. Достоверность различий отмечена только в субтестах «Осведомленность», «Понятливость» и «Повторение цифр». Несмотря на низкую степень достоверности данных вербальных субтестов слабовидящие дети выполняли эти задания с более низким качеством, чем дети контрольной группы. Одинаково высокие показатели выполнения субтеста «Сходство» скорее свидетельствуют о наученности, так как в основе этого субтеста лежат задания, которые многократно повторяются в течение дошкольного обучения.

Выводы. Мы исследовали психолого-педагогическую готовность к школьному обучению и определили, что слабовидящие дети имеют разные уровни готовности к школьному обучению.

Были получены результаты контрольной и экспериментальной групп, которые отличались друг от друга. Большинство слабовидящих детей (44%) получили высокий уровень готовности к школьному обучению. Этот уровень характерен и для 62% детей без зрительной патологии. Большинство слабовидящих детей (62,5%) и детей беззрительной патологии (75%) имеют умственную норму при оценке вербального интеллекта. Это подтверждает выдвинутое нами предположение о том, что чем выше уровень вербального интеллекта, тем выше уровень подготовки к школьному обучению.

Результаты исследования показали, что психофизиологическая структура интеллекта слабовидящих детей характеризуется более низким уровнем вербального интеллекта и недостаточным уровнем сформированности зрительно-пространственного восприятия и произвольной организации, и регуляции деятельности.

Следовательно, проблема готовности к школьному обучению требует своего дальнейшего разрешения в рамках разработки психокоррекционных программ, рекомендаций, более детального рассмотрения уровней и возрастных особенностей детей с нарушенным зрением.

Список использованных источников

1. Артемьева Т.В. Методы диагностики нарушений развития детей дошкольного возраста / Т.В. Артемьева. – Казань: Издательство «Отечество», 2013. – 142 с.
2. Ахметзянова А.И. Основы психопатологии / А.И. Ахметзянова. – Saarbrücken, Germany: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 160 с.
3. Ахметзянова А.И. Практикум по клинической психологии / А.И. Ахметзянова. – Москва: Школьная пресса, 2013. – 78 с.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб.: «КАРО», 2006. – 325 с.
5. Никулина Г.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Г.В. Никулина, И.П. Волкова, Е.К. Феценко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 84 с.
6. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.
7. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 242 с.

8. Свиридюк Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т.П. Свиридюк // НИИ педагогики УССР. – Рад. Школа, 1984.
9. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи: Методическое пособие / Т.А.Фотекова. – М.: «АЙРИС ПРЕСС», 2007. – 85 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Artem'eva T.V. Metody diagnostiki narushenij razvitija detej doshkol'nogo vozrasta / T.V. Artem'eva. – Kazan': Izdatel'stvo «Otechestvo», 2013. – 142 s.
2. Ahmetzjanova A.I. Osnovy psihopatologii / A.I. Ahmetzjanova. – Saarbrücken, Germany: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 160 s.
3. Ahmetzjanova A.I. Praktikum po klinicheskoy psihologii / A.I. Ahmetzjanova. – Moskva: Shkol'naja pressa, 2013. – 78 s.
4. Litvak A.G. Psihologija slepyh i slabovidjashhih: Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / A.G.Litvak. – SPb.: «KARO», 2006. – 325 s.
5. Nikulina G.V. Ocenka gotovnosti k shkol'nomu obucheniju detej s narushenijami zrenija: Uchebnoe posobie / G.V. Nikulina, I.P.Volkova, E.K. Feshhenko. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2001. – 84 s.
6. Plaksina L.I. Psihologo-pedagogicheskaja karakteristika detej s narushenijami zrenija: Uchebnoe posobie / L.I.Plaksina. – M.: RAOIKP, 1999. – 54 s.
7. Solnceva L.I. Tiflopsihologija detstva / L.I.Solnceva. – M.: Poligraf servis, 2002. – 242 s.
8. Sviridjuk T.P. Podgotovka slabovidjashhih detej k shkole / T.P. Sviridjuk // NII pedagogiki USSR. – Rad. Shkola, 1984.
9. Fotekova T.A. Testovaja metodika diagnostiki ustnoj rechi: Metodicheskoe posobie / T.A.Fotekova. – M.: «AJRIS PRESS», 2007. – 85 s.

A.I. Akhmetzjanova. The study of verbal intelligence in the structure of visually impaired children's readiness for school. The results of a study of verbal intelligence in the structure of partially sighted children's readiness for school are represented in the article. The study revealed that the structure of psychophysiological intelligence of visually impaired children is characterized by a low level of verbal intelligence and insufficient level of development of visual- spatial perception and voluntary organization and regulation of activity. Consequently, the problem of readiness for school requires further solution under development of psychocorrective

programs, recommendations, a more detailed examination of levels and age characteristics of children with visual impairment.

It was concluded that visually impaired children have different levels of readiness for school. The results of the experimental and control groups were got: the majority of visually impaired children (44%) received a high level of readiness for school. This level is typical for 62% of children without visual pathology. Most visually impaired children (62.5%) and children who do not have the visual pathology (75%) have a mental norm when assessing verbal intelligence. This confirms the hypothesis put forward by us that the higher the level of verbal intelligence, the higher the level of preparation for school education. The results of the study showed that the psychophysiological structure of intelligence of visually impaired children is characterized by a low level of verbal intelligence and insufficient level of development of visual-spatial perception and voluntary organization and regulation of activity.

Key words: verbal intelligence, visually impaired children, readiness for school.

Отримано: 12.12.2013 р.

УДК 159.922.6+115.4

С.І. Бабатіна

Характеристика структури та змісту розвивально-корекційної програми, спрямованої на розвиток темпоральних характеристик особистості в студентському віці

С.І.Бабатіна. Характеристика структури та змісту розвивально-корекційної програми, спрямованої на розвиток темпоральних характеристик особистості в студентському віці. У статті запропоновано характеристику та зміст розвивально-корекційної програми, спрямованої на розвиток темпоральних характеристик особистості в студентському віці. Визначено основні етапи роботи зі студентами, а саме особистісний та діяльнісний етапи. Окреслено завдання кожної стадії розробленої програми та охарактеризовано уміння та навички, передбачені як етап перетворюючих дій на кожній стадії розвивально-корекційної програми. Доведено, що системний підхід до розвитку конструктивної форми

темпоральності передбачає використання технік роботи із минулим, теперішнім та майбутнім особистості студента, а також формування часової компетентності, в свою чергу, передбачає оволодіння знаннями про категорії діяльності та часу, а також оволодіння прийомами та методами ефективної самоорганізації та управління часом життя.

Ключові слова: темпоральні характеристики особистості, студентський вік, розвивально-корекційна програма, конструктивна форма темпоральності.

С.И.Бабатина. Характеристика структуры и содержание развивающе-коррекционной программы, направленной на развитие темпоральных характеристик личности в студенческом возрасте. В статье предложена характеристика и содержание развивающе-коррекционной программы, направленной на развитие темпоральных характеристик личности в студенческом возрасте. Определены основные этапы работы со студентами, а именно личностный и деятельностный этапы. Обозначены задачи каждой стадии разработанной программы и охарактеризованы умения и навыки, которые предусмотрены как этап преобразующих действий на каждой стадии определённых этапов развивающе-коррекционной программы. Доказано, что системный подход к развитию конструктивной формы темпоральности предполагает использование техник работы с прошлым, настоящим и будущим личности студента, а также формирование временной компетентности.

Ключевые слова: темпоральные характеристики личности, студенческий возраст, развивающе-коррекционная программа, конструктивная форма темпоральности.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне суспільство є досить динамічним у своєму розвитку. Постійні зміни, що відбуваються в ньому, висувають до особистості підвищені соціальні вимоги, що спрямовані безпосередньо на подолання повсякденних труднощів, котрі огортають усі сфери життя та діяльності людини, не оминаючи і систему освіти. Вченими різних наук робляться спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, що покликані відповідати за успішну самореалізацію особистості, адаптацію молодої людини у професійному середовищі та вміння долати життєві труднощі. Саме у період юнацтва уявлення про час переходять на найбільш високий рівень і наближаються до абстрактного відображення часу, при чому особистий досвід, побудований на власному переживанні і безперервності сприймання часу, виступає головним фактором у становленні даних уявлень і понять. У юнацькому віці уперше в самосвідомість особистості усвідомлено входить чинник часу. Проте, незважаючи на те, що хід часу в усьому світі підкоряється одним законам, для кожної окремої людини його переживання є

індивідуальним. Темпоральні характеристики особистості (англ. *temporal descriptions of personality*) – загальний конструкт визначення часової концепції особистості, психологічний зміст якої розкривається у поняттях самоорганізації, самоконтролю, саморефлексії, розвитку почуття та орієнтації у часі, які є компонентами спрямованості особистості у темпоральному аспекті, зокрема: часова перспектива, орієнтація особистості у часі, часовий кругозір, переживання часу, почуття часу, відношення до часу, сприйняття часу тощо.

Розробка структури та змісту розвивально-корекційної програми, спрямованої на розвиток темпоральних характеристик особистості, буде доцільною саме для юнацького віку, зокрема студентського періоду життя, як найбільш чутливого для побудови життєвої стратегії та визначення планів і цілей на майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження вчених К. Абульханової-Славської, Т. Березіної, А. Болотової, З. Кіреєвої, В. Ковальова, Ю. Клименко, В. Плохих, Н. Потаєнко, Р. Свиначенка, П. Удачиної тощо дозволяють стверджувати про актуальність дослідження особистості юнацького віку у темпоральному вимірі. Вчених різних галузей дослідження цікавить не лише особистість в цілому, а її організація життя у тривимірному просторі минулого, теперішнього і майбутнього. Крім того, темпоральні характеристики особистості мають свою вікову динаміку. Тому на нашу думку, більш доцільно розглядати їх формування в юнацькому віці, зокрема студентському періоді життя.

Л. Кубліценко [4], вивчаючи співвідношення суб'єктивного і об'єктивного часу, дійшла висновку, що особистісна організація часу цілісно може бути вивчена в єдності трьох основних її структурних компонентів – переживання, усвідомлення і часова організація діяльності. Вчена виділяє часовий компонент як основний в організації діяльності.

І. Бех стверджує, що сучасний навчально-виховний процес здебільшого орієнтований на розумовий розвиток підростаючої особистості, виховання ж волі у ньому недооцінюється і, як наслідок, робить людину нерішучою, нездатною цілеспрямовано приймати рішення і реалізовувати їх, обмежує можливості особистості до свідомої саморегуляції [1]. Студент, наголошує вчений, упродовж навчання у виші повинен оволодіти навичками організації часу життя і уміннями самостійно організувати свою працю.

Досліджуючи часовий аспект розвитку самосвідомості, А. Болотова зазначає, що сфера самосвідомості безперервно роз-

ширюється в часі завдяки осмисленню минулого і плануванню майбутнього. Самосвідомість в часовому плані – це складне утворення, яке не фіксує особистість в статичному стані, а відображає процес розвитку, індивідуалізовано розгорнутий у часі. Розвиток самосвідомості відбувається в процесі саморегуляції і самовдосконалення особистості через зміну себе і свого життя у часі [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз наукової літератури та практики, дозволяє простежити, що питанню діагностики темпоральних складових особистості приділяється більше уваги вченими – педагогами, психологами, економістами та ін., ніж заходам корекції та розвитку складових часової концепції індивіда. Розробка та впровадження розвивально-корекційної програми сприятиме розвитку часової компетентності, набуттю навичок самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю, здатностей до ефективної організації часу життя студента у континуумі «минуле-теперішнє-майбутнє» тощо.

Формулювання цілей статті. Розкрити структуру та зміст розробленої розвивально-корекційної програми, спрямованої на розвиток темпоральних характеристик особистості в студентському віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Темпоральність особистості має зв'язок із особистісно-регулятивними якостями особистості, зокрема життєстійкістю та саморегуляцією. Л. Дика [3] у своїх дослідженнях зазначає, що процеси саморегуляції перш за все покликані на забезпечення психічними засобами саме тієї діяльності, яка є актуальною в даний час і спрямована на отримання жаданого результату для досягнення поставленої цілі.

У контексті дослідження ми розглядаємо конструктивну форму темпоральності, яка визначається особливостями орієнтації у часі та його переживання як плавного, безперервного, різноманітного, організованого, цілісного. Зазначені складові конструктивної форми темпоральності є характеристиками континуальності часу. Час особистістю сприймається континуально за умови усвідомлення віддалених в минуле і майбутнє актуальних міжподієвих зв'язків і є показником розвитку дорослої людини.

Метою розвивально-корекційної програми є формування конструктивної форми темпоральності особистості студента.

Розвивально-корекційна програма (надалі РКП) передбачає роботу зі студентами (особистісний та діяльнісний етапи). Зупинимось коротко на характеристиці кожного з етапів РКП.

Особистісний етап. Метою даного етапу РКП є формування конструктивних рис темпоральності особистості студента. Під конструктивними рисами темпоральності ми маємо на увазі ефективну організацію часу життя студента у континуумі «минуле-теперішнє-майбутнє».

Реалізація даного блоку передбачає три стадії: «минуле», «теперішнє» і «майбутнє». Робота на особистісному етапі проходить за різноманітними тематиками та завданнями, які опрацьовуються в системі засобів групової та індивідуальної роботи, а саме: у колективних дискусіях та обговореннях, евристичних бесідах, аналізі метафор, проблемних ситуаціях, виконанні вправ та самостійних завдань у щоденнику самоспостережень.

Стадія «Минуле». Метою даної стадії є формування вміння використовувати позитивні ресурси минулого, що передбачає *наступні завдання:*

1) усвідомлення минулого як ресурсу для подальших досягнень;

2) позбавлення негативного досвіду минулого;

3) трансформація бачення та ставлення до минулого, ознайомлення з техніками використання позитивних ресурсів минулого;

4) формування вміння використовувати минулий досвід як ресурс життя;

5) формування оптимістичного атрибутивного стилю.

На заняттях даної стадії виконується ряд вправ, розігруються та аналізуються ряд ситуацій. Наприклад:

– серія вправ, спрямованих на усвідомлення минулого як ресурсу для подальших досягнень;

– серія вправ, спрямованих на позбавлення негативного досвіду минулого;

– серія вправ, спрямованих на трансформацію бачення та ставлення до минулого;

– серія занять, які присвячені ознайомленню з техніками використання позитивних ресурсів минулого та формування вміння використовувати минулий досвід як ресурс життя (життєві ситуації задаються в малюнках, в текстах, рольових іграх та оцінюються, характеризуються чи відтворюються і колективно обговорюються в групі);

– серія вправ, спрямованих на формування оптимістичного атрибутивного стилю.

Стадія «Теперішнє».

Метою даної стадії є формування умінь та навичок жити теперішнім, що передбачає вміння переживати емоційні стани «тут і зараз» та використовувати досвід минулого у сьогоденні. Заняття на даній стадії спрямовані на вирішення трьох основних завдань:

1) формування вміння переживати події життя «тут і зараз», що передбачає вміння виражати свої почуття та ефективно діяти у конкретний момент часу;

2) розвиток здатності до саморегуляції та рефлексії, що обумовлюють здатність особистості до самоорганізації психічної активності та переосмислення причинно-наслідкових особливостей результатів активності особистості;

3) корекцію психологічних особливостей, які виступають негативними умовами самоорганізації особистості, а саме прокрастинації та ургентної залежності.

На заняттях другої стадії планується виконання ряду та аналізу ситуацій:

- серія вправ, спрямованих на усвідомлення себе «тут і зараз»;
- серія вправ, в яких формується вміння актуалізації завдань життя;
- серія вправ, спрямованих на формування усвідомлення актуальних психічних станів через корекцію алекситимії;
- серія вправ, які спрямовані на формування успішного виходу із ситуацій, які вимагають негайного вирішення;
- серія вправ, спрямованих на розвиток ефективного мислення в екстремальних ситуаціях;
- серія вправ, спрямованих на формування здатності до споглядання;
- серія вправ, спрямованих на формування рефлексивності особистості студента.

Стадія «Майбутнє».

Метою цієї стадії є формування умінь та навичок ефективного цілепокладання та уявлення про перспективу майбутнього. Завданнями даної стадії передбачається:

- 1) формування вмінь ефективного цілепокладання;
- 2) формування позитивної картини майбутнього;
- 3) формування вмінь прогнозування майбутніх подій та антиципації;
- 4) формування стратегій та перспективи життя.

Цілепокладання розуміється нами як практичне осмислення своєї діяльності особистістю з точки зору формування (постановки) цілей та їх реалізації (досягнення) найбільш економічними

(рентабельними) засобами, ефективна реалізація ідеї, мети життя. Цілі особистості спрямовані на майбутнє, тому формування навичок ефективного цілепокладання є першим напрямом даної стадії. Другим напрямом стадії є формування позитивної картини майбутнього.

На заняттях цієї стадії планується виконання ряду вправ та аналізу ряду ситуацій. Наприклад:

- серія вправ, спрямованих на формування вмінь ефективного цілепокладання;
- серія вправ, спрямованих на формування позитивної картини майбутнього;
- серія вправ, спрямованих на формування вмінь прогнозування майбутніх подій та антиципації;
- серія вправ, спрямованих на формування стратегій та перспективи життя.

Отже, *метою особистісного етапу* є формування конструктивних рис темпоральності особистості студента засобами групової та індивідуальної роботи, які включали, зокрема: теоретичні кейси, евристичні бесіди, проблемні ситуації тощо. *Отже, під час реалізації особистісного етапу РКП у студентів будуть сформовані вміння: сприймати минуле як позитивний ресурс, активно діяти у теперішньому, ефективно планувати та прогнозувати майбутнє.*

Передумовою розробки змісту діяльнісного етапу став теоретичний аналіз особливостей темпоральності особистості у студентському віці, проведення якого дало змогу дійти висновку, що функціонування таких якостей можливе за умов оволодіння студентами знаннями (часовою компетентністю) та вміннями (прийомами, техніками, методами організації часу життя та управління часом). Функціонування конструктивної форми темпоральності студентів передбачає знання психологічних особливостей таких гуманітарних категорій, як час, часова перспектива, організація часу, діяльність, активність, режим діяльності тощо. Окрім формування обізнаності студентів у зазначених питаннях, важливим напрямом діяльнісного етапу розвивально-корекційної програми виступає оволодіння практичними вміннями та навичками організовувати власну діяльність, забезпечуючи ефективне управління часом життя. Говорити про конструктивну темпоральність особистості та оволодіння вміннями організовувати свій час можна лише в тому випадку, коли ці практичні вміння ґрунтуються на розвинутій часовій компетентності особистості студента.

Отже, **діяльнісний етап** розвивально-корекційної програми передбачає реалізацію двох стадій – змістовної, спрямованої на формування часової компетентності, та динамічної, спрямованої на оволодіння і застосування на власній практиці навичок та вмінь управління часом.

Змістова стадія.

Оскільки, процес управління часом особистості може здійснюватись не лише завдяки сформованим відповідним умінням та навичкам, а навпаки – системі умінь, які забезпечують управління часом та самоорганізацію, базуються на відповідних знаннях особливостей процесів діяльності, що мають бути керованими. Тому, фактично змістова стадія є підготовчою для реалізації серії розвивальних та регулятивних вправ, орієнтованих на практичну діяльність. Зазначені міркування лягли в основу визначення змісту мети змістовної стадії: формування часової компетентності студентів. Створення системи орієнтирів пов'язане із знаннями про діяльність та час як психологічну категорію, знаннями про індивідуальні особливості функціонування темпоральності в учасників експерименту. Змістова стадія діяльнісного блоку розвивально-корекційної програми містить заняття, що включають:

- серію лекцій та евристичних бесід, спрямованих на розвиток поінформованості з питань категорій діяльності та часу;
- серію евристичних бесід, спрямованих на оволодіння знаннями про деструктивні форми темпоральності особистості;
- серію лекцій, спрямованих на формування обізнаності у принципах, методах та законах тайм-менеджменту.
- серію лекцій та вправ, спрямованих на розвиток обізнаності в психологічних питаннях організаторських здібностей та саморегуляції діяльності.

Метою першого заняття є формування поінформованості з питань категорій діяльності. Під час лекції студенти мають змогу дізнатись про категорію діяльності, види діяльності, режими діяльності та умови її ефективності.

Метою другого заняття є формування поінформованості з питань категорій часу, а саме про категорію часу та її характеристики, дискретність, плинність часу, уявлення про час в психології, історії та культурі.

Метою наступних занять є формування знань про деструктивні форми темпоральності, зокрема прокрастинації та ургентної залежності. Означені заняття присвячені оволодінню

законами (Парето, Лаборіта, Паркінсона, Тейлора), методами (божевільної мрії, обмеженого хаосу, структурування уваги, швейцарського сиру, А, В, С планування) тайм-менеджменту.

Динамічна стадія РКП спрямована на реалізацію наступних напрямків роботи, які представлені вправами та завданнями:

1. Діагностика та розвиток конструктивного ставлення до часу життя:

- серія діагностичних методик, спрямованих на визначення ставлення до часу: уявлення про час як цінність, сенситивність до подій теперішнього, вміння робити все своєчасно, раціональне використання часу життя;
- серія діагностичних методик, спрямованих на визначення міри необхідності особистості у навичках самоорганізації та тайм-менеджменту;
- серія діагностичних методик, спрямованих на визначення часових зон та природних біоритмів студентів;
- серія вправ, спрямованих на формування позитивного ставлення до часу життя;
- серія вправ, спрямованих на формування позитивного ставлення та готовності до самоорганізації.

2. Розвиток здатностей до самоорганізації:

- серія евристичних бесід, які сприяють усвідомленню дій, що лежать в основі самоорганізації;
- серія завдань, які сприяють формуванню потреби у плануванні;
- серія вправ на складання різних видів планів з подальшим колективним обговоренням їх якості та впливовості;
- серія вправ на формування уміння чітко визначати систему дій в актуальній діяльності;
- серія завдань на формування уявлення про систему зовнішніх та внутрішніх умов успішної навчальної та професійної діяльності.

3. Формування психологічної озброєності навичками та вміннями планувати час:

- серія діагностичних методик та вправ, спрямованих на визначення пріоритетів життя та діяльності студентів;
- серія вправ, спрямованих на розвиток навичок та вмінь планування та організації часу;
- серія вправ, спрямованих на розвиток конструктивних звичок з планування та організації часу;
- серія вправ, спрямованих на формування вмінь організації часу за допомогою органайзера та щоденника.

4. Діагностика та розвиток здатності до організації навчальної та професійної діяльності:

- серія діагностичних методик та вправ, спрямованих на визначення та встановлення відповідності організації робочого місця до ергономічних та психологічних вимог;
- серія бесід та вправ, спрямованих на формування навичок ефективного використання часу у транспорті та бібліотеці;
- серія вправ, спрямованих на формування навичок роботи із навчальною літературою, документами та інтернет-ресурсами, ефективного читання та написання конспектів.

5. Розвиток здатностей до саморегуляції у діяльності передбачають:

- серію вправ, спрямованих на розвиток асертивної поведінки під час ділового спілкування;
- серію вправ, спрямованих на розвиток здатностей емоційної саморегуляції у ситуаціях браку часу;
- вправи на розвиток здатності делегування спільних справ через вміння спонукати до дії за допомогою мовленнєвого впливу (здійснюється через колективне обговорення, аналіз реальних ситуацій та розігрування ситуацій, де застосовуються різні форми звертання, які спонукають до дій, такі, як: прохання, переконання, навіювання, категоричний наказ, звичайний наказ, наказ-прохання, послуга тощо).

6. Корекція умов непродуктивної організації часу:

- серія вправ, спрямованих на корекцію схильності до прокрастинації;
- серія діагностичних методик та вправ, спрямованих на корекцію ургентної залежності особистості студента.

Метою наступних занять є діагностика та корекція схильності до прокрастинації.

Наведемо приклад вправи, спрямованої на корекцію прокрастинації. Студентам запропоновано визначити ті справи, виконання яких вони постійно відкладають і розподілити їх на сфери життя: навчання (підготовка до іспитів та заліків, здача залікових модулів, написання рефератів та науково-дослідних робіт), побутова (прибирання, наведення порядку на робочому столі, виконання дрібних обов'язків), особиста (пошук подарунків для рідних і друзів, привітання з визначними датами), професійна тощо. Далі студенти мають визначити та записати причини, які заважають своєчасно виконувати життєві завдання

та наслідки їх прокрастинації. У результаті виконання вправи може бути визначено, що серед наслідків переважають негативні забарвлені події та емоційні реакції як з боку оточення, так і самих студентів.

Після цієї вправи студентам доречно прослухати доповідь «Своєчасне виконання справ життя за допомогою red-line і dead-line», метою якої є формування поінформованості у методах корекції прокрастинації шляхом визначення граничних строків виконання завдань. Після доповіді студенти матимуть можливість визначити строки виконання своїх основних життєвих планів, цілей, перспектив.

Метою наступних занять є діагностика та корекція ургентної залежності студентів. Для студентів з ургентною залежністю доречно запропонувати техніку жорсткого планування часу, за допомогою якого враховується час, відведений на зустрічі з друзями, відвідування кіно, театрів, подорожі та прогулянки, читання художньої літератури тощо. Окрім цього, студенти мали зафіксувати усі витрати часу, у тому числі і часові витрати на «поглиначі» (телефонні розмови, неефективне використання часу у транспорті та вдома тощо). Така робота із студентами з високими показниками ургентної залежності проводиться в індивідуальній формі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, заняття, передбачені в особистісному та діяльнісному етапах РКП, дозволять студентам, які братимуть участь у впровадженні розвивально-корекційної програми, оволодіти засобами формування конструктивної форми темпоральності, сприятимуть розвитку часової компетентності, набуттю навичок самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю, здатностей до ефективної організації часу життя студента у континуумі «минуле-теперішнє-майбутнє». Усі зазначені темпоральні структури відповідають завданням, структурі та змісту розробленої розвивально-корекційної програми. Системний підхід до розвитку конструктивної форми темпоральності передбачає використання технік роботи із минулим, теперішнім та майбутнім особистості студента, а також формування часової компетентності, що передбачає оволодіння знаннями про категорії діяльності та часу, а також оволодіння прийомами та методами ефективної самоорганізації та управління часом життя.

Після реалізації та впровадження РКП ми ставимо завдання емпірично перевірити її ефективність та результативність.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Від волі до особистості : моногр. / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Болотова А. К. Развитие самосознания личности: временной аспект / А. К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 116-126.
3. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). – М. : Изд-во ИП РАН, 2003. – 318 с.
4. Кублицкене Л. Ю. Личностные особенности организации времени : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / Л.Ю. Кублицкене. – Москва, 1989. – 17 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I. D. Vid voli do osobystosti : monogr. / I. D. Beh. – K. : Ukrai'na-Vita, 1995. – 202 s.
2. Bolotova A. K. Razvitie samosoznaniya lichnosti: vremenny aspekt / K. Bolotova // Voprosy psihologii. – 2006. – #2. – S. 116-126.
3. Dikaya L. G. Psihicheskaya samoregulyatsiya funktsionalnogo sostoyaniya cheloveka (sistemno-deyatelnostnyiy podhod). – M. : Izd-vo IP RAN, 2003. – 318 s.
4. Kublitskene L. Yu. Lichnostnyie osobennosti organizatsii vremeni : avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni kand. psihol. nauk : spets. 19.00.01 «Obschaya psihologiya» / L. Yu. Kublitskene. – Moskva, 1989. – 17 s.

S.I. Babatina. The characteristic of the structure and content of developmental and corrective program aimed at developing the personality temporal characteristics in student age. The article presents the characteristic and content of developmental and corrective program aimed at developing the personality temporal characteristics in student age. The main stages of work with the students are determined and the personality stage is among them. The purpose of this DCP stage was creating constructive features of student temporality. We interpret constructive features of temporality as an effective organization of the student's lifetime in the continuum «past – present – future». The implementation of this unit was carried out in three stages: «past», «present» and «future». The work at the personality stage was done on various topics and tasks treated in the system of group and individual work, namely, in collective discussions and debates, heuristic conversations, metaphors analysis, problematic situations, doing exercises and independent tasks in an introspection dairy.

The theoretical analysis of the personality temporal characteristics in student age was carried out as a prerequisite for developing the content of the activity phase. Its implementation made it possible to conclude that the operation of such qualities is possible under conditions of mastering knowledge (temporal competence) and skills (methods, techniques, methods of organization and management of a lifetime and time).

Functioning constructive form of students' temporality provides knowledge of psychological characteristics of such humanitarian categories as time, time perspective, time organization, activity, activity mode. Besides creating awareness of students in these matters, mastering practical skills and ability to organize their own activities, ensuring an effective lifetime management is an important area of activity stage of the developmental and corrective program.

The tasks of each stage of the program developed are outlined in the research. Skills and abilities provided as a stage of transforming actions at each stage of developmental and corrective program are described.

Key words: personality's temporal characteristics, student age, developmental and corrective program, temporality constructive form.

Отримано: 3.12.2013 р.

УДК 159.923.3

О.В. Бацилєва, І.В. Пузь

Психологічні аспекти вагітності жінок пізнього репродуктивного віку

О.В. Бацилєва, І.В.Пузь. Психологічні аспекти вагітності жінок пізнього репродуктивного віку. У статті проаналізовано психологічні особливості перебігу вагітності у жінок пізнього репродуктивного віку. Висвітлено позитивні та негативні сторони свідомого відкладення жінкою материнства на пізній репродуктивний вік. Зазначено, що не зважаючи на наявність певних переваг пізнього материнства, свідоме відкладання жінкою материнства на більш зрілий вік сприяє виникненню низки особливих медичних проблем та психосоціальних труднощів. На підставі аналізу наукової літератури та результатів експериментального дослідження визначено індивідуально-психологічні особливості вагітних жінок пізнього репродуктивного віку та особливості сприйняття ними вагітності й майбутнього материнства.

Ключові слова: вагітність, пізній репродуктивний вік, материнство, материнська поведінка, психологічні аспекти вагітності, психоло-

гічна готовність до материнства, індивідуально-психологічні особливості вагітних жінок.

О.В. Бацылева, И.В. Пузь. Психологические аспекты беременности женщин позднего репродуктивного возраста. В статье проанализированы психологические особенности протекания беременности у женщин позднего репродуктивного возраста. Показаны позитивные и негативные стороны сознательного откладывания женщиной материнства на поздний репродуктивный возраст. Отмечено, что, несмотря на наличие определенных преимуществ позднего материнства, сознательное откладывание женщиной материнства на более зрелый возраст способствует возникновению особых медицинских и психосоциальных проблем. На основании анализа научной литературы и результатов экспериментального исследования определены индивидуально-психологические особенности беременных женщин позднего репродуктивного возраста и особенности восприятия ими беременности и будущего материнства .

Ключевые слова: беременность, поздний репродуктивный возраст, материнство, материнское поведение, психологические аспекты беременности, психологическая готовность к материнству, индивидуально-психологические особенности беременных женщин.

Постановка проблеми. Статус жінки в суспільстві, її місце і роль у різноманітній гамі міжособистісних стосунків завжди були тісно пов'язані з материнством, про що свідчать історичні факти, дані наукових досліджень, численні образи в культурі, а також безпосередньо сама життєва практика. Постійні зміни, які зумовлюють розвиток сучасного суспільства, призводять до трансформації стереотипів репродуктивної поведінки, а також ставлення жінки до ролі та функцій матері. Останнім часом відзначається зниження цінності материнства і сім'ї в цілому в ієрархії цінностей сучасних жінок, і першорядного значення часто набувають цінності, пов'язані з професійним становленням, досягненням матеріальної стабільності, потребою у всебічній самореалізації. Такі тенденції призводять до того, що вагітність і материнство перестають сприйматися жінками як необхідні та невід'ємні етапи їхнього природного розвитку, у зв'язку з чим сьогодні досить поширеним є явище свідомого відкладання жінкою народження дитини на пізній репродуктивний вік.

Не зважаючи на те, що поняття про репродуктивний вік жінки та його етапи є більш традиційним для медичної науки, сьогодні психологи все частіше звертаються у своїх дослідженнях саме до цієї вікової періодизації, що зумовлено зростанням інтересу серед фахівців до психологічних аспектів репродуктивного здоров'я жінки, вивчати які більш доцільно з урахуванням

особливостей становлення, всебічної реалізації та інволюції її репродуктивної функції. Прийнято вважати, що пізній репродуктивний вік жінки починається після 35 років та продовжується до настання менопаузи, коли на тлі збереження фертильності спостерігається більш-менш активний початок інволюційних змін у репродуктивній системі.

Зростання кількості жінок, які народжують першу дитину у зрілому віці, відзначається ще з кінця 70-х років ХХ століття. При цьому кількість дітей, які народилися у жінок пізнього репродуктивного віку, за останні 15 років зросла до 70 % [7]. Поява бажання у жінки стати матір'ю тільки після 35-40 років може бути пов'язана з цілою низкою чинників, особливе значення серед яких набувають соціально-психологічні, а саме прагнення здобути освіту, досягнути високого професійного рівня, мати матеріальну незалежність, перевірити міцність стосунків з партнером, а також просто насолодитися життям [6]. Слід також зазначити, що свідоме відкладання материнства в окремих випадках може бути результатом наявності у жінки внутрішніх проблем, пов'язаних з її особистісною незрілістю та неготовністю до прийняття відповідальності за життя й благополуччя власної дитини.

Не зважаючи на тенденцію до поширення такого явища серед сучасних жінок, варто зазначити, що сьогодні немає єдиної думки серед фахівців щодо впливу вікового фактора на характер перебігу вагітності та адаптацію до ситуації материнства в цілому. Проте, безперечно, ця категорія жінок є однією з груп ризику щодо розвитку ускладнень під час вагітності та пологів, а процес психологічної адаптації до виконання нової соціальної ролі та формування материнської поведінки в цілому у жінок пізнього репродуктивного віку має певні особливості.

Отже, **мета** цієї роботи – проаналізувати психологічні особливості перебігу вагітності у жінок пізнього репродуктивного віку, а також визначити їх індивідуально-психологічні особливості та специфіку сприйняття ними ситуації майбутнього материнства.

Загальновідомо, що весь період вагітності супроводжується інтенсифікацією всіх видів метаболічних процесів та складною перебудовою адаптаційно-компенсаторних механізмів материнського організму. Зміни, які відбуваються з вагітною жінкою на фізичному, гормональному, психічному та соціальному рівнях, сприяють нормальному розвитку майбутньої дитини, а також адаптації до ситуації вагітності та майбутнього материнства [1].

Адекватність прийняття та реалізації жіночої ролі і функцій матері у будь-якому віці залежить від цілої низки чинників, зокрема: індивідуально-психологічні властивості особистості, специфіка дитячого комунікативного досвіду, умови соціального середовища, емоційна задоволеність стосунками з батьком майбутньої дитини, стан власного фізичного та психічного здоров'я [6].

Досліджуючи особливості свідомого відкладання материнства на пізній репродуктивний вік, можна виокремити як позитивні, так і негативні сторони цього явища. Так, з психологічних позицій прийнято вважати, що жінки, які народжують першу дитину вже у зрілому віці, є більш психологічно підготовленими до материнства, ніж молоді дівчата. У більшості випадків вагітність і материнство в цілому стають для них усвідомленим рішенням і результатом глибоких роздумів, що, безперечно, має позитивний вплив на формування адекватного ставлення до дитини, яка вже не сприймається перешкодою на шляху до реалізації життєвих планів. Під час вагітності жінки цієї вікової групи менш схильні до переживання амбівалентних почуттів, які пов'язані з майбутнім материнством, набагато відповідальніше ставляться до виконання рекомендацій з боку фахівців. Крім того, є дані, що вагітність у жінок пізнього репродуктивного віку дещо знижує плин інволюційних процесів в організмі, які пов'язані з наближенням клімактеричного періоду [3].

Проте, незважаючи на наявні переваги материнства у зрілому віці, свідоме відкладання народження дитини має низку негативних, часто незворотних наслідків, як для жінки, так і для її майбутньої дитини. Відомо, що гормональні зміни, які відбуваються в жіночому організмі після 30-35 років, є першими ознаками зниження фертильності, а найбільш сприятливим періодом для народження першої дитини вважається період до 30 років, який характеризується максимальною активністю репродуктивної функції жіночого організму. Тому відмова жінки від материнства на цьому етапі її життя може призвести у подальшому до розвитку різноманітних ускладнень під час вагітності та пологів та навіть до неможливості повноцінної реалізації власної репродуктивної функції. Крім того, прийнято вважати, що після 35 років погіршується потенціал загального фізичного здоров'я жінки, що пов'язано з появою різного роду хронічних захворювань, наявність яких перешкоджає нормальному плину вагітності та внутрішнього розвитку плоду [7].

У жінок пізнього репродуктивного віку у декілька разів збільшується ризик народження дитини зі спадковими захворюваннями. Це пов'язано з різними чинниками, серед яких можна відзначити і старіння статевих клітин, і збільшення з віком часу впливу на організм жінки різних патогенних факторів і токсичних речовин. Дослідження свідчать, що хромосомні порушення у дітей, народжених жінками до 30 років, діагностуються в 1 випадку на 2000 пологів, у той час, коли у дітей, народжених жінками після 40 років, – в 1 випадку на 30 пологів [7]. У зв'язку з цим особливої уваги набувають питання, пов'язані з необхідністю своєчасного та ретельного обстеження вагітних цієї групи, завдяки якому можна попередити та знизити ризик виникнення можливих аномалій внутріутробного розвитку плоду.

Розглядаючи наслідки вагітності у зрілому віці, окрему увагу необхідно приділити аналізу соціально-психологічних аспектів цього явища. Життя жінки, яка вирішує народити першу дитину після 35-ти років, як правило, вже має певний ритм, тому багато хто з таких майбутніх матерів стикається з деякими особливими труднощами як під час вагітності, так і після народження дитини. У жінок, які звикли протягом багатьох років все чітко організувати і не відхилятися від прийнятого графіка, можуть спостерігатися проблеми, пов'язані з перебудовою власного часового і соціального простору та поведінки в цілому у відповідності до потреб новонародженої дитини [2].

Серед особливостей переживання жінками пізнього репродуктивного віку ситуації материнства можна відзначити підвищену відповідальність і надмірну вимогливість до себе і своїх материнських обов'язків. У зв'язку з цим у таких жінок може розвиватися синдром «цінності дитини», при якому виховання і розвиток дитини відбувається в умовах гіперопіки, а у так званих «пізніх» дітей набагато частіше діагностується наявність високого рівня тривожності, невротичних та фобічних розладів [4].

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що феномен материнства у пізньому репродуктивному віці є досить складним явищем, природа якого має неоднозначний характер. Не зважаючи на наявність певних переваг пізнього материнства, необхідно відзначити наявність низки специфічних труднощів, які можуть значно перешкоджати процесу адаптації жінки до ситуації вагітності та материнства в цілому.

Матеріали і методи дослідження. Враховуючи специфіку мети цієї роботи, нами було проведено експериментальне дослід-

дження в лабораторії психології репродуктивної сфери жінки, пренатальної та перинатальної психології на базі кафедри акушерства та гінекології №2 Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

У дослідженні брали участь 43 жінки, які перебували у III триместрі вагітності (25-38 тижнів вагітності). Середній вік осіб, що вивчалися, становив $39,8 \pm 1,7$ років. Усі жінки були проінформовані щодо мети дослідження та дали згоду на участь в ньому.

Аналіз індивідуально-психологічних особливостей вагітних відбувся з використанням таких методів та методик: метод структурованого інтерв'ю; багатофакторний особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В); шкала особистісної та ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна; опитувальник визначення нервово-психічної напруги Т. Немчина; методика самооцінки психічних станів: самопочуття, активність, настрої (САН).

Для аналізу особливостей сприйняття ситуації вагітності, майбутньої дитини та материнства в цілому з боку зазначених осіб використовувалися методика дослідження мотивів збереження вагітності Л. Н. Рабовалюк, тест відношень вагітної І. В. Добрякова, проективна методика «Я і моя дитина» Г. Г. Філіппової.

Результати дослідження та їх обговорення. На початку проведення психодіагностики за допомогою спеціально опрацьованого структурованого інтерв'ю було проаналізовано особливості соціального статусу вагітних жінок. Так, 23 жінки перебували в офіційному шлюбі, 17 (39,5%) – у цивільному, 3 (6,9%) – не підтримували стосунків з батьком майбутньої дитини. Було виявлено, що 27 (62,7%) жінок мали вищу освіту, 16 (37,2%) – середню спеціальну освіту. Серед досліджуваних 25 (58,1%) жінок мали постійне місце роботи, 12 (28,5%) – тимчасово безробітні, 6 (13,9%) – не мали місця роботи. Окреме власне житло серед вагітних цієї групи мали 26 (61,9%) жінок, 10 (23,8%) – мешкали в орендованому помешканні, 2 (4,7%) – проживали разом зі своїми батьками, 4 (9,5%) – з батьками чоловіка. Було також виявлено, що 24 (64,3%) вагітні були мешканками міста, 18 (35,7%) – мешкали у селі. Усі досліджувані відносилися до соціально захищених категорій населення.

Варто наголосити, що всі учасниці експеримента не мали власних дітей, при цьому для 34 (80,9%) ця вагітність була першою, у 8 (19,1%) – попередні закінчувалися штучним її перериванням за власним бажанням.

Вивчення бажаності та планованості цієї вагітності показало, що для 23 (54,7%) жінок ця вагітність була бажаною і планованою, для 11 (26,2%) – небажаною і непланованою, для 8 (19,1%) – бажаною, але не планованою.

Узагальнення результатів психодіагностичного дослідження за допомогою вищезазначених методик дозволило виявити певні індивідуально-психологічні особливості вагітних пізнього репродуктивного віку. Так, результати вивчення за методикою Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна свідчать, що характерним для 32,7% вагітних цієї вікової групи є наявність високого рівня особистісної тривожності ($66,3 \pm 3,9$), для 46,5% – високого рівня ситуативної тривожності ($65,1 \pm 5,1$). Наявність помірною рівня ситуативної та особистісної тривожності виявилось властивим для 13,9% жінок, низького рівня – 6,9%.

За результатами опитувальника Т. Немчина у більшості жінок було виявлено високе нервово-психічне напруження (НПН): у 48,8% – III ступінь НПН ($84 \pm 2,9$) і у 30,3% – II ступінь НПН ($62,2 \pm 3,8$); лише у 20,9% вагітних відзначався I ступінь НПН ($37,3 \pm 2$). Оцінка самопочуття, активності та настрою за опитувальником САН показала, що погане самопочуття, зниження активності та настрою відзначали 41,9% жінок. Наявність гарного самопочуття, високий рівень активності та настрою було діагностовано у 18,6% вагітних. Гарне самопочуття на тлі зниження загальної активності та настрою було властивим для 27,9% учасниць експеримента; у 11,6% досліджуваних відзначалося погане самопочуття на тлі підвищення активності та настрою.

Аналіз усередненого профілю вагітних (рис.1) дозволив зробити певні висновки щодо їх спільних індивідуально-психологічних особливостей. Так, середні значення за шкалою I (невротичність) свідчать про відносну емоційну стабільність, врівноваженість, помірний рівень тривожності, достатню об'єктивність в оцінці себе та інших, реалістичність у поглядах, вимогливість до себе та оточуючих.

Для більшості вагітних властивими є прояви активності та енергійності; у той же час, здобуті результати дозволяють прогнозувати наявність у жінок в окремих ситуаціях недостатній рівень рішучості та наполегливості.

Середні оцінки за шкалами II (спонтанна агресивність) та VII (реактивна агресивність) вказують на прояв недостатнього рівня самоконтролю та дотримання загальноприйнятих правил і норм. У більшості вагітних відзначаються достатньо низькі оцінки за шкалами V (товариськість) та X (інтраверсія-екстраверсія),

що вказує на їх інтравертованість, насторожене сприйняття неочікуваних подій та змін, схильність до формального спілкування.

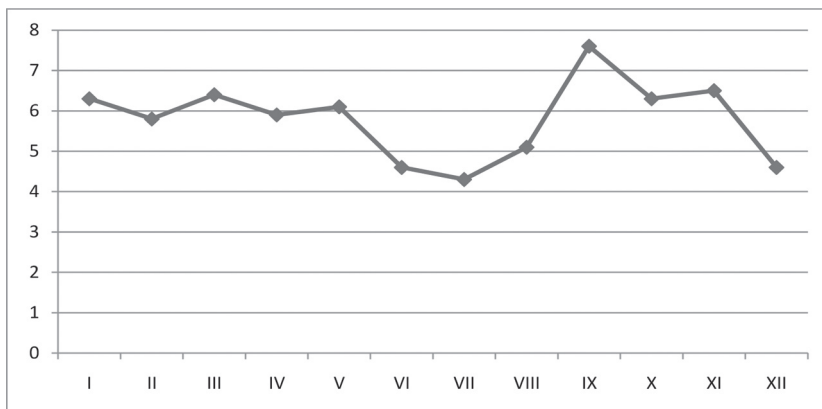


Рис.1. Графічне зображення усередненого профілю особистості досліджуваних вагітних жінок пізнього репродуктивного віку (за методикою FPI)

Вивчення особливостей сприйняття досліджуваними жінками ситуації вагітності та ситуації материнства в цілому дає підстави говорити про те, що за методикою дослідження мотивів збереження вагітності Л. Н. Рабовалюк виявлено: найпоширенішими мотивами збереження вагітності жінками пізнього репродуктивного віку є: збереження вагітності з метою відповідності соціальним очікуванням (55,8%); наявність бажання мати дитину, яка втілить власні нереалізовані плани та мрії (30,2%); бажання зберегти стосунки з партнером (39,5%).

Психодіагностика відношення жінки до ситуації вагітності, до своєї ще ненародженої дитини, до материнства базувалася на тесті відношень вагітної І. В. Добрякова, що концептуально вписується в теорію психології відносин В. М. М'ясищева, яка дозволяє розглядати гестаційний процес (запліднення, вагітність, пологи) як феномен єдності організму та особистості, з інтерпретацією особистості як динамічної системи. Цей тест ґрунтується на використанні поняття про гестаційну домінанту та дефініції «психологічний компонент гестаційної домінанти», що містить уявлення про сукупність механізмів психічної саморегуляції, які включаються у жінки при усвідомлюванні наявної вагітності та спрямовані на її збереження й забезпечення сприятливих умов для розвитку майбутньої дитини [4]. Крім того, саме пси-

хологічний компонент гестаційної домінанти є підґрунтям для формування у жінки відповідної системи відношень під час її вагітності.

В результаті застосування цієї методики нами були отримані наступні результати: переживання оптимального варіанта психологічного компонента гестаційної домінанти (ПКГД) було діагностовано у 13,9% вагітних, гіпогнозичного варіанта ПКГД – у 16,3%, ейфорійного варіанта ПКГД – у 11,6%, тривожного варіанта ПКГД – у 46,5%, депресивного варіанта ПКГД – у 4,6%, змішаного варіанта ПКГД – у 6,9% (рис.2).

Оцінка символіки психомалюнків вагітних за проективною методикою Г.Г. Філіппової «Я і моя дитина» показує, що серед вагітних жінок пізнього репродуктивного віку наявність сприятливої ситуації вагітності (I) відзначалася у 14,0% учасниць. Незначні симптоми тривоги, невпевненості (II) було виявлено у 9,3% вагітних жінок; тривога та невпевненість у собі (III) відзначалася у 53,5% досліджуваних; конфлікт із вагітністю та материнством в цілому (IV) було встановлено у 23,2% вагітних (рис.3).

Узагальнюючи здобуті результати дослідження, можна виокремити певні особливості, які притаманні вагітним жінкам пізнього репродуктивного віку. Так, виходячи із аналізу соціального стагусу, більшість таких жінок відносяться до міського населення; як правило, вони перебувають в офіційному шлюбі; характерним для них є наявність вищої освіти та постійного місця роботи.

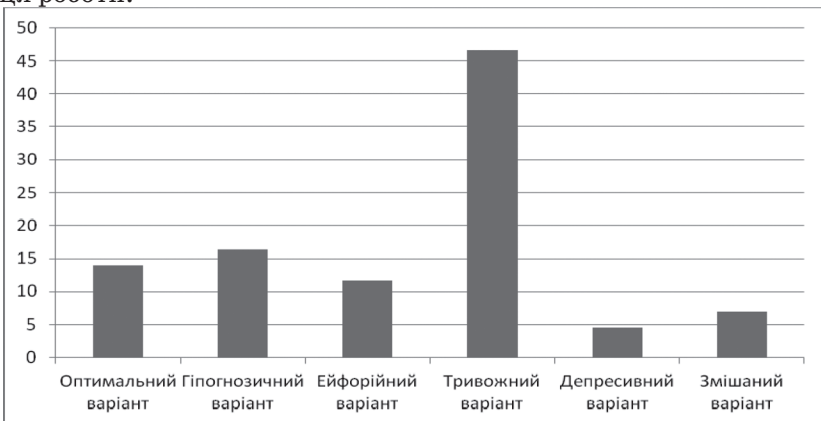


Рис. 2. Результати дослідження за методикою І. В. Добрякова серед вагітних пізнього репродуктивного віку (у %)

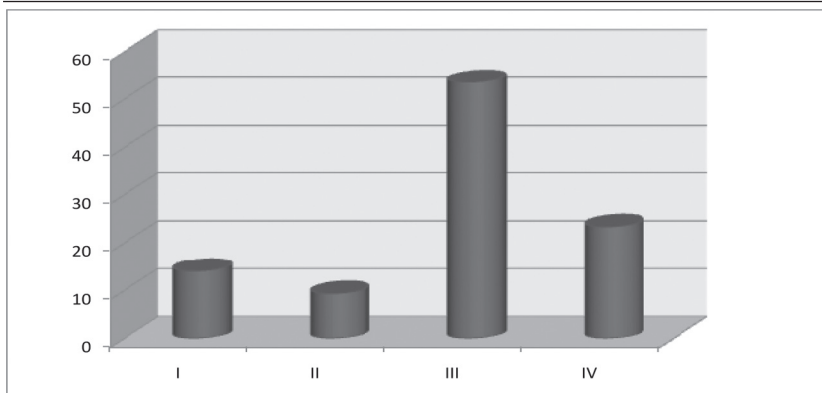


Рис. 3. Результати дослідження за методикою Г.Г. Філіппової «Я і моя дитина» (у %)

Серед індивідуально-психологічних особливостей вагітних пізнього репродуктивного віку найбільш характерними є наявність достатньо високого рівня тривожності, дратівливості, психоемоційної нестабільності, що супроводжується зниженням активності та настрою. У поведінці таких жінок можуть спостерігатися вияви депресивних розладів на тлі поганого самопочуття. Водночас вони відзначаються вмінням встановлювати та підтримувати соціальні контакти, схильністю до соціальних досягнень.

Аналіз особливостей сприйняття вагітності та майбутнього материнства показує, що для більшості жінок пізнього репродуктивного віку наявна вагітність є бажаною та планованою. Разом з тим, характерним для більшості з них є переживання тривожного варіанта психологічного компонента гестаційної домінанти; властиві їм відчуття тривоги та невпевненості в собі часто є наслідком побоювання різного роду ускладнень під час вагітності й пологів та відхилень у розвитку плоду, а також наявності сумнівів щодо власної готовності прийняття та реалізації ролі матері.

Висновки. Отже, феномен материнства у пізньому репродуктивному віці є складним явищем, природа якого має досить суперечливий характер. Не зважаючи на наявність певних переваг пізнього материнства, необхідно відзначити, що свідоме відкладання жінкою материнства на більш зрілий вік сприяє виникненню низки особливих медичних проблем та психосоціальних труднощів, які можуть перешкоджати процесу адекватного формування материнської сфери. Тому стає зрозумілим, що за-

значена вікова група вагітних жінок потребує особливої уваги з боку фахівців, діяльність яких має бути спрямована не тільки на попередження ускладнень перебігу вагітності та пологів, а й на стабілізацію психоемоційної сфери жінки, оптимізацію процесу її адаптації до нової соціальної ролі, пов'язаної з народженням дитини, та засвоєння ефективних моделей материнської поведінки.

Список використаних джерел

1. Астахов В. М. Девиантное материнство: монография / В. М. Астахов, О. В. Бацылева, И. В. Пузь. – Донецк: ООО «Східний видавничий дім», 2013. – 260 с.
2. Бацылева О. В. Вагітність як етап формування материнської сфери жінки / О. В. Бацылева, І. В. Пузь // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомилинського: Збірник наукових праць / За ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т.2. – Вип. 5. – Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомилинського, 2010. – С. 32-37.
3. Гаєвська Г. В. Психосоматичні особливості вагітних жінок предменопаузального віку / Г. В. Гаєвська // Гендерна медицина. – 2009. – №3 (09). – С.43-45.
4. Добряков И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Захаров А. И. Ребенок до рождения и психотерапия последних психических травм / А. И. Захаров. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 133 с.
6. Русанова Н. Е. Позднее материнство и проблемы воспроизводства населения / Н. Е. Русанова, Н. Г. Мишиева // Политика народонаселения: настоящее и будущее. Сборник докладов (Книга 2) / Ред. В. В. Елизаров, В. Н. Архангельский. – М.: МАКС Пресс, 2005. – С.60-65 [режим доступа]: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0229/analit06>.
7. <http://medportal.ru/enc/gynaecology/reading/10/>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Astahov V. M. Deviantnoe materinstvo: monografija / V. M. Astahov, O. V. Bacyleva, I. V. Puz'. – Doneck: ООО «Shidnij vidavnichij dim», 2013. – 260 s.
2. Bacyljeva O. V. Vagitnist' jak etap formuvannja materyns'koi' sfery zhinky / O. V. Bacyljeva, I. V. Puz' // Naukovyj visnyk Mykolaj'vs'kogo derzhavnogo universytetu im. V. O. Suhomlyns'kogo: Zbirnyk naukovyh prac' / Za red. S.

- D. Maksymenka, N. O. Jevdokymovoi'. – Т.2. – Вyp. 5. – Mykolai'v: MDU im. V. O. Suhomlynskogo, 2010. – S. 32-37.
3. Gajevs'ka G. V. Psyhosomatychni osoblyvosti vagitnyh zhinkh predmenopauzal'nogo viku / G. V. Gajevs'ka // Genderna medycyna. – 2009. – №3 (09). – S.43-45.
 4. Dobrjakov I. V. Perinatal'naja psihologija / I. V. Dobrjakov. – SPb.: Piter, 2010. – 272 s.: il. – (Seriya «Mastera psihologii»).
 5. Zaharov A. I. Rebenok do rozhdenija i psihoterapija posledstvij psihicheskikh travm / A. I. Zaharov. – SPb.: SOJuZ, 1998. – 133 s.
 6. Rusanova N. E. Pozdneematerinstvo i problemy vosproizvodstva naselenija / E. N. Rusanova, N. G. Mishieva // Politika narodonaselenija: nastojashhee i budushhee. Sbornik dokladov (Kniga 2) / Red. V. V. Elizarov, V. N. Arhangel'skij. – M.: MAKS Press, 2005. – S.60-65 [rezhim dostupa]: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0229/analit06>.
 7. <http://medportal.ru/enc/gynaecology/reading/10/>

O.V. Batsylieva, I.V. Puz. Psychological aspects of pregnant women of late reproductive age. In the article the psychological features of pregnancy in women of late reproductive age are analyzed. Analyzing the peculiarities of late maternity one can mention both positive and negative features of the given phenomenon. A number of advantages of late maternity promotes the appearance of a number of difficulties which may interfere with the normal course of pregnancy, process of adaptation of a woman to the situation of maternity and formation of adequate models of maternal behavior on her part. Conscious pregnancy postponement on a more mature age can make it physiologically impossible for the women organism to conceive, carry and give birth to a healthy child. The life of a woman who decided to give birth to a child after thirty five years of age as a rule runs in normal channels. Therefore many expectant mothers of this kind meet certain difficulties both at the time of pregnancy and after childbirth. Some women who for a number of years have got accustomed to properly organize everything and not to deviate from the plan, might have certain difficulties in restructuring their behavior depending upon the life rhythm and newborn child needs. Besides the majority of them manifest a high level of personality and situational anxiety, the presence of different kinds of fear. Based on the analysis of scientific literature and the results of the pilot study there have been identified the individual psychological characteristics of pregnant women of late reproductive age, the peculiarities of their perception of the situation of pregnancy and future motherhood.

Key words: pregnancy, late reproductive age, motherhood, maternal behavior, psychological aspects of pregnancy, psychological readiness for motherhood, individual psychological characteristics of pregnant women.

Отримано: 24.12.2013 р.

Роль етнічних стереотипів у міжкультурному оцінюванні студентської молоді

О.Є. Блинова. Роль етнічних стереотипів у міжкультурному оцінюванні студентської молоді. Статтю присвячено проблемам дослідження стереотипів у міжкультурній комунікації. Розглянуто основні підходи, що пояснюють виникнення стереотипів, зокрема етнічних. Аналізуються функції стереотипів та їх роль у міжкультурній комунікації. Розглянуто поняття стереотипу, упередження, дискримінації в міжетнічній взаємодії. Представлено результати емпіричного дослідження порівняння самооцінки студентів південного регіону України та їх уявлень про особистісні характеристики жителів західного регіону України (тобто автостереотипу та гетеростереотипу). Зроблено висновок, що у сучасному українському суспільстві спостерігається тенденція перетворення особистості у засіб маніпулювання її поведінкою шляхом заповнення свідомості ідеологічними та політичними гаслами. Причиною такої тенденції є недостатня наукова розробленість проблем національної психології.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжетнічна взаємодія, соціальний стереотип, етнічний стереотип.

Е.Е. Блинова. Роль этнических стереотипов в межкультурном оценивании студенческой молодежи. Статья посвящена проблемам исследования стереотипов в межкультурной коммуникации. Рассмотрены основные подходы, объясняющие возникновение стереотипов, в частности этнических. Анализируются функции стереотипов и их роль в межкультурной коммуникации. Рассматриваются понятия стереотипов, предрассудков, дискриминации в межэтническом взаимодействии. Представлены результаты эмпирического исследования сравнения самооценки студентов южного региона Украины и их представлений о личностных характеристиках жителей западного региона Украины (т.е. автостереотипа и гетеростереотипа). Сделан вывод, что в современном украинском обществе наблюдается тенденция превращения личности в средство манипулирования ее поведением путем заполнения сознания идеологическими и политическими лозунгами. Причиной такой тенденции является недостаточная научная разработанность проблем национальной психологии.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межэтническое взаимодействие, социальный стереотип, этнический стереотип.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблеми етнопсихології, розвитку етнічної самосвідомості, етнічної ідентичності вже тривалий час залишаються у центрі уваги дослідників. Кожна людина, відносячи себе до певної групи, водночас формує власне уявлення про цю групу – «ми» та про інші групи, що відрізняються від нас, тобто «вони». Ця система уявлень, а також почуттів, оцінок, суджень та поведінки є досить сталою та набуває характеру соціального стереотипу. Під соціальним стереотипом розуміють спрощений, емоційно забарвлений образ об'єкта чи соціальної групи, відповідно, етнічний стереотип – це спрощений узагальнений образ етнічної групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема стереотипізації як одного з найважливіших механізмів соціалізації широко аналізувалася в дослідженнях О. Бодальова, Е. Еріксона, Дж. Міда, Г. Тарда, Г. Теджфела, Б. Паригіна [1; 2; 3]. Етнічна самосвідомість була предметом дослідження у працях Ю. Бромлея, О. Донченко, П. Гнатенка, Г. Лебона, М. Пірен та ін. [4; 5; 9; 12]. У нашій державі, коли ми спостерігаємо економічну кризу, соціальну невизначеність, ідеологічну плутанину, велику кількість різноманітних, навіть полярних, точок зору відносно різних аспектів існування та розвитку країни, знов усе частіше можна почути думки про немовби існуючі відмінності між жителями Заходу, Півночі України та Півдня і Сходу. Останні політичні події дійсно показали, що у буденній свідомості є досить сталими асоціації місця проживання людини з певною політичною та ідеологічною спрямованістю та, навіть, певним набором рис характеру, цінностей, особливостей поведінки. «Поряд з позитивними зрушеннями в суспільній психології (такими, як підвищення громадянської свідомості, почуття гідності, політичної активності тощо) ми були свідками й різкого зростання протистояння різних політичних ідеологій, що викликало поляризацію суспільства та формування «образів ворога» в особі політичних опонентів. В основі цієї поляризації лежали не лише різні політичні вподобання, а й різні групові ідентичності, що знайшло відображення у відмінності соціокультурних, мовних, етнічних особливостей. Групові ідентичність відіграла настільки значну роль, що перемога однієї політичної сили сприймалася її опонентами як загроза ідентичності» [6, с.90]. У зв'язку з цим актуальним представляється аналіз загальних закономірностей виникнення, становлення та розвитку соціальних стереотипів, зокрема етнічних, стосовно особливостей взаємсприйняття жителів Півдня та Заходу країни.

Мета дослідження: проаналізувати наявність та прояви стереотипізації у взаємному оцінюванні студентів Півдня та Заходу України.

Виклад основного матеріалу. У соціальних науках поняття стереотипу, вперше застосовав у своїй з праці У. Ліппман, пізніше воно розроблено Г. Олпортом. Це поняття стереотипу спирається на сприймання і переробку інформації про соціальний світ, а також на те, наскільки ці процеси отримали соціальне закріплення. Стереотипи є певною вигадкою, фікцією, яка допомагає пояснити оточуючий світ. Причому під вигадкою не розуміється неправда, хибність; мова йде про репрезентативність оточуючого світу, яка певною мірою створюється людиною.

Причина всеосяжної природи стереотипу полягає у тому, що люди відчувають психологічну потребу категоризувати та класифікувати складні об'єкти. «Реальний світ є занадто великим, складним та змінним, щоб його можна було безпосередньо сприймати. Люди перевантажені інформацією, постійно стикаються з відмінностями, випадковостями та іншими складними комбінаціями свого оточення. Щоб це можна було подолати, вони реконструюють світ у більш просту модель, що призводить до створення стереотипів» [11, с.180]. З цієї причини стереотипи не можна сприймати як результат обмеженості та упередженості; навпаки, вони характеризують нормальні процеси переробки інформації.

На думку У. Квастхофф (цит. за [11]), стереотипом називають вербальний вираз певного переконання, спрямованого на соціальні групи або на окремого індивіда як члена групи. Стереотип виражається у вигляді судження, яке у необґрунтованій, спрощеній та узагальненій формі, з емоційно-оцінним відтінком вважає певні здібності або спосіб поведінки властивими (або навпаки, невластивими) певній групі людей. Соціальні психологи Р. Берглер і Б. Сікс (цит. за [11]) наголошують на іншому акценті у визначенні стереотипів. На їх думку, стереотипи є стійкими, широко розповсюдженими, помилковими когнітивними формулами, які відіграють ключову роль у процесах полегшення вирішення буденних завдань.

В цілому можна сказати, що стереотипи є певними переконаннями і «звичними знаннями» людей про якості і риси характеру інших індивідів, а також події, речі, явища. Стереотипи можуть мати як негативне, так і позитивне навантаження, проте вони не є повною мірою продуктом хибних або істинних інтерпретацій. Стереотипи також не є нейтральними. Вони допомагають людям по-

будувати певну структуру, диференціювати та спростити соціальне оточення. Досить тривалий час стереотипізація розглядалася як форма примітивного мислення, або як непотрібне спрощення реальності. Крім того, стереотипи вважались аморальними, це положення базувалося на тому, що стереотипи – невірні судження про індивідів та неточні описання груп. Але ж групування індивідів у категорії, що властива кожній людині, не є ані поганим, ані добрим, це просто зменшує складність реальності до розміру, з яким можна впоратися.

Щоб побудувати ефективну комунікацію, необхідно зрозуміти, яким чином слід поводитися зі стереотипами, як вони виникають та функціонують. В. Бергман [1] розділяє існуючі теорії пояснення виникнення стереотипів на чотири групи.

1. Теорії індивідуальної психології та психодинамічні теорії особистості пояснюють виникнення стереотипів через внутрішньоособистісні конфлікти. Пояснення стереотипів має виразне психоаналітичне забарвлення. Стереотипи виникають внаслідок неадекватної переробки індивідом своїх внутрішніх конфліктів. Індивід намагається вирішити свої внутрішні конфлікти, застосовуючи підтримку захисного механізму створення стереотипів. У залежності від теорії, акцент робиться на різних конфліктах: Едіпів комплекс, фрустрація, виховання дитини та ін. [1].

2. Когнітивні теорії соціального сприйняття вважають джерелами стереотипів базові форми нашого сприйняття та процесів мислення. Для когнітивної психології стереотипи є процесами «нормальної» переробки інформації соціального сприйняття. Для збереження і підтримки орієнтації в оточуючому світі сприйняття має бути упорядковано, тобто категорії набувають певного порядку, засвоюються у процесі виховання. Зовнішні та соціальні відмінності, наприклад, стать, етнічна належність, одяг, стиль мовлення і т.ін., утворюють засвоєні в процесі соціалізації ознаки, за якими індивіди «розподіляються» на категорії.

3. Теорії соціальних груп приписують виникнення стереотипів конкуренції і розвитку конфліктних ситуацій між групами. До них належать соціально-психологічні і соціологічні підходи. Вважається, що етноцентрична переоцінка власної групи збільшує її внутрішню гомогенність, і тому полегшує внутрішні процеси прийняття рішень та збільшує згуртованість. Високий рівень етноцентризму сприяє підвищенню мотивації спільної праці та навчанню груповим нормам. Водночас, етноцентризм призводить до перекрученого сприйняття інших груп та до утворення негативних стереотипів. Причому процеси стереотипізації

активізуються, якщо групи перебувають між собою у конкурентних відносинах.

4. Теорії соціального і культурного навчання індивідів і груп наголошують не на виникненні, а на поясненні процесів розповсюдження стереотипів. Ці теорії виходять з того, що в кожній культурі існує відносно постійний набір установок, норм і цінностей, що регулює ставлення до інших етнічних груп. У відповідності до цієї позиції, стереотипізація відбувається не на підставі особистого досвіду і наявних конфліктів з членами інших груп, а через передачу вже існуючих стереотипів. Пояснення функціонування стереотипів, згідно з цим підходом, передбачає, що існуючі відносини та оцінки інших груп вивчаються у безпосередній взаємодії з соціальним оточенням за допомогою певних механізмів, наприклад, імітації, ідентифікації, спостереження тощо.

Відомо, що упереджені уявлення щодо етнічних, суспільних, професійних, соціальних, вікових та ін. груп існують у будь-якій соціальній спільноті та державі. Особливо яскраве емоційне забарвлення і значну часову стійкість мають етнічні стереотипи. Вони є реальним психологічним феноменом – компонентом установки сприйняття – та відображають культурні відмінності й попередній досвід взаємного спілкування.

Етнічна культура має конкретних носіїв та виражає те загальне, що існує у представників етносу в характеристиках групи, сталих формах поведінки, в реакціях, мові, рисах психологічного образу. Засобом ретрансляції етнічної культури є етнокультурні стереотипи. Етнокультурні стереотипи мають символічну сутність і не фіксуються безпосередньо у вигляді комплексу уявлень, вони реалізуються у буденних думках, поглядах та оцінках дійсності [12].

У будь-якій етнічній культурі можна виділити дві сторони: статичну і динамічну. Перша містить у собі психічний склад етносу і найбільш сталі риси його психіки, що закріплюються в етнічній свідомості та виражаються в звичаях і традиціях. Друга сторона відображає загальний настрій, реакцію етносу на такі змінювані соціальні фактори, як, наприклад, економічна, політична обстановка на конкретному етапі історичного розвитку, котрі проявляються в особливостях взаємодії. Етнокультурний стереотип складається з ядра, тобто системи уявлень про сталі риси етносу, наприклад, історичне минуле, зовнішність і т.ін., та суджень, що змінюються, моральних якостей, комунікативних особливостей членів спільноти [12, с.186]. Етнокультурні стереотипи – явище відносно стабільне, хоча і передбачає певну гнучкість та зміни

залежні від історичних умов. Важливими ознаками стереотипів вважаються, по-перше, образність, схематичність, спрощеність; по-друге, суб'єктивність; по-третє, яскраво виражене оцінне та ціннісне забарвлення, котре визначає тип поведінки при контакті з іншою етнічною групою; по-четверте, символічність, ілюзорність та навантаженість помилковим компонентом [2].

Стереотипи можуть бути позитивними і негативними, точними і неточними, причому точні стереотипи можуть бути бажані, це має назву «чуттєвість до відмінностей» або «культурна усвідомленість у світі різних культур». Наприклад, стереотипне приписування мешканцям Півдня більшої емоційної відкритості на основі їх поведінкових проявів, означає розуміння того, що можна очікувати від них і як будувати свої стосунки. І.П. Гриценко вважає, що стереотипи можуть виконувати як конструктивну роль, тобто сприяти встановленню добрих стосунків з іншою етнічною групою, так і деструктивну, породжуючи негативне ставлення до представників іншої групи. У цьому випадку вони можуть перетворюватися на упередження, які визначаються як невинувато негативна установка по відношенню до групи та її окремих членів. Проблеми виникають тоді, коли стереотипи занадто узагальнені та невірні. Упередження – це сполучення установок, що поєднують афект (почуття), поведінкову тенденцію (схильність діяти певним чином) та знання (переконання). Людині, що знаходиться під впливом упереджень, не сподобаються ті, хто не є схожими на неї; вона може допускати у своїй поведінці дискримінацію у відношенні до цих людей, вона впевнена, що вони, навіть, небезпечні. У «Словнику з суспільних наук», надрукованим ЮНЕСКО, читаємо: «Упередженість – це негативна, несприятлива установка до групи або її індивідуальних членів; установка впливає більше з внутрішніх процесів свого носія, ніж із фактичної перевірки властивостей групи, про яку йде мова» [8, с.112]. Це дає підстави для такого висновку: очевидно, мовля йде про узагальнену установку, зорієнтовану на вороже ставлення до всіх членів певної етнічної групи, незалежно від їх індивідуальностей; ця установка має характер стереотипу, стандартного емоційно забарвленого образу. Це підкреслюється самою етимологією слова «забобон», «упередження», тобто, щось таке, що передує розуму і свідомому переконанню; нарешті, ця установка має велику стійкість і дуже погано піддається змінам під впливом радикальних аргументів.

Соціальні стереотипи відносно власної або іншої групи виконують різні функції. Стереотип може виражати розуміння того,

хто ми такі, і забезпечувати нам соціальне визнання. Він може захищати наш образ «Я» від тривоги, яка викликається почуттям небезпеки та внутрішнього конфлікту. Він також може розвивати наш інтерес до самих себе, підтримуючи те, що дає задоволення та відкидаючи те, що нам неприємно.

Соціальні умови породжують та підтримують упередження різними способами. Група, що відчуває задоволення від своєї соціальної та економічної переваги, частіше буде виправдовувати своє положення за допомогою упереджених думок. Більше того, упередження можуть настроювати людей ставитися до інших таким чином, що це призводить до очікуваної поведінки, яка підтверджує існуючі упередження. Експерименти показують, що внутрішньогрупова упередженість часто виникає унаслідок того, що люди просто розділені на групи та відчувають «ми», на відміну від «вони». Одного разу сформоване упередження живе внаслідок інерції конформності та внаслідок підтримки різних соціальних інститутів, таких як засоби масової інформації, школа, вплив політичних лідерів тощо. Дж. Тернер зазначав, «існує тенденція характеризувати власну групу позитивно, для того, щоб позитивно оцінювати себе» [9, с.453]. Внутрішньогрупова упередженість досліджувалась В.С. Агєєвим та отримала назву «інгрупового фаворитизму», що відображає переважно позитивну оцінку власної групи та переважно негативну іншої групи [2]. Однак, позитивним почуттям у відношенні до власної групи не обов'язково відповідають негативні почуття стосовно інших груп, хоча доведено, що людина може недооцінювати їх.

Соціальні стереотипи мають емоційні та когнітивні джерела. До емоційних джерел можна віднести фрустрацію, яка, у свою чергу, породжує ворожість до представників іншої групи. Цей феномен має назву «зміщеної агресії»: коли причиною нашої фрустрації є переляк або невизначеність, ми переадресуємо наше роздратування, досаду, невдоволення на іншу групу. Можна навести як приклад цікаве висловлювання, яке є вдалою ілюстрацією до теперішньої ситуації у країні: «Етнічний мир легше зберігається в умовах соціального та економічного процвітання». До речі, Ф. Ніцше говорив: «Той, хто не задоволений собою, постійно готовий до реваншу» (Ніцше Ф. «Наука радуватися»). До когнітивних джерел упереджень можна віднести категоризацію, тобто організацію навколишнього світу шляхом групування об'єктів. Свідомості людини властива схильність до схематизації інформації, що надходить ззовні. Відомо, що «людина може зберігати у пам'яті до дев'яти «згустків» інформації, а з'єднання

їх можна вважати реалізацією принципу економії мислення. Одним із засобів перекодування є перетворення об'ємного враження у короткий опис, який може бути виражений навіть одним словом» [2]. При цьому, «усвідомлення схожості вимагає більш розвиненої здатності до узагальнення і концептуалізації, ніж усвідомлення відмінності, яке можливо вже на чуттєвому рівні» [2]. Сама по собі категоризація ще не є, звичайно, стереотипом, але вона забезпечує для нього фундамент. Розподіл людей за групами збільшує однаковість всередині групи та відмінності між групами. Також треба звернути увагу на те, що поведінка представників іншої групи пояснюється диспозиційними утвореннями, навіть їх природним характером, у той час як власна поведінка виправдовується впливом ситуаційних змінних. Стереотипи мають великий вплив, коли вони є сильними, коли судять про невідомих індивідуумів і коли формують політику у відношенні цілих груп. Стереотипи також можуть викривлювати наші оцінки поведінки індивідуума, хоча ми, звичайно, відкидаємо групові стереотипи при поясненні поведінки знайомих для нас людей.

У нашому дослідженні студентам було запропоновано оцінити за допомогою методики Т. Лірі типового представника Півдня та Заходу України (вбірку складала студенти Херсонського державного університету). Результати порівняння самооцінки студентів Півдня та їх уявлень щодо особистісних рис жителів західного регіону України (тобто автостереотипу та гетеростереотипу) оброблено за допомогою t-критерію Ст'юдента значущості відмінностей між групами.

Результати дослідження показали, що студенти південного регіону вважають себе більш упевненими, критичними, альтруїстичними та дружелюбними. Цікавим є те, що досліджувані проявляють чітко виражену амбівалентність під час виконання емпіричних завдань. Вони демонструють високу статистичну значущість у протилежних показниках. Так, «домінування» у них межує з «підлеглістю» та «залежністю». Загалом, досліджувані прагнуть адаптивності, демонструючи миролюбність, комунікативну толерантність, довірливість, слухняність та інші соціально престижні якості. Досліджувані (Південь) виявляють у себе вищий рівень миролюбності, дружелюбності, поступливості, довірливості та залежності, у них нижчий рівень «негативізму» та «ворожості». Можна припустити, що досліджувані бачать у себе вищий рівень готовності до діалогу, згоди, прийняття взаємоприйнятливих рішень, у той же час агресивні тенденції приписуються представникам іншої групи – жителям західного регіону.

Західноукраїнські студенти (з точки зору представників Півдня) проявляють більшу ригідність, вищий рівень зовнішнього контролю, тому в них менша потреба у домінуванні. Сполучення ригідності з одночасною підлеглістю, конформністю може провокувати появу стереотипу. Отримані в емпіричному дослідженні дані дозволяють зробити висновок про наявність як автостереотипних, так і гетеростереотипних уявлень, виявлено статистично значущі відмінності за деякими ознаками в оцінках типового представника Півдня та типового представника Заходу країни (агресивність, домінування, підлеглість, залежність, миролюбство).

Висновки. Вступ у соціальну зрілість сучасної української студентської молоді характеризується мінливими трансформаційними суспільними умовами (на тлі політико-економічної кризи), порушеннями системи цінностей, рівноваги в міжгруповому обміні тощо. Відбувається напашування образів і моделей світобачення, з'являється сприятливий ґрунт для розвитку й культивування стереотипів. У сучасному українському суспільстві спостерігається тенденція перетворення особистості у засіб маніпулювання її поведінкою шляхом заповнення свідомості ідеологічними та політичними гаслами. Однією з причин такої тенденції є недостатня наукова розробленість проблем національної психології. Проти негативних етностереотипів не існує простого засобу, оскільки вони є результатом багатьох взаємопов'язаних чинників, однак можна означити деякі шляхи їх ослаблення: створювати відносини співробітництва, рівності, взаємозалежності у кращому сенсі цього слова; треба піддати психологічному аналізу вплив соціальних інститутів, зокрема засобів масової інформації на створення та підтримання стереотипних уявлень; персоналізувати членів іншої групи, тобто поширювати різноманітні комунікативні зв'язки, підкреслюючи спільність цілей та цінностей.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Психология социального познания : Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 288 с.
2. Баязитов Р.Ф. Авторитарный стереотип: сущность и проявления в социальных взаимодействиях: [Монография] / Р.Ф. Баязитов. – Нижнекамск : Изд-во НМИ, 2006. – 175 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М. : МГУ, 1982. – 199 с.
4. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография / Ю.В. Бромлей. – М. : Наука, 1983. – 272 с.

5. Гнатенко П.И. Этнические установки и этнические стереотипы / П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко. – Днепропетровск: ДГУ, 1995. – 200 с.
6. Горноста́й П.П. Психологічний феномен «Ми» / П.П. Горноста́й // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С.88-96.
7. Квас О. Вивчення оціночних еталонів та етнічних стереотипів сучасної української молоді за допомогою семантичних вимірів / О. Квас // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич, 1998. – С. 66-73.
8. Коростелина К.В. Социально-психологические корни этнических проблем / К.В. Коростелина // Журнал практикующего психолога. – 1999. – № 5. – С. 109-133.
9. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс // [Пер. с англ. В. Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская, Д. Викторова]. – Изд. 2-е, испр. – СПб. : Питер, 1999. – 688 с.
10. Пірен М.І. Основи етнопсихології: Підручник. [Вид. 2-е доп.] / М.І. Пірен. – К., 1998. – 436 с.
11. Попков В.Д. Стереотипы и предрассудки: их влияние на процесс межкультурной коммуникации / В.Д. Попков // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2002. – т.V. №3. – С.179-191.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология : Учебник для вузов / Т. Стефаненко. – М. : Аспект-Пресс, 2008. – 368 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andryeyeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya : Ucheb. posobiye dlya studentov vysshykh uchebnykh zavedeniy / G.M. Andryeyeva. – М.: Аспект-Press, 2000. – 288 s.
2. Bayazitov R.F. Avtoritarnyy stereotip: sushchnost' i proyavleniya v sotsial'nykh vzaimodeystviyakh: [Monografiya] / R.F. Bayazitov. – Nizhnekamsk : Izd-vo NMI, 2006. – 175 s.
3. Bodalev A.A. Vospriyatiye i ponimaniye cheloveka chelovekom / A.A. Bodalev. – М. : MGU, 1982. – 199 s.
4. Bromley Yu.V. Etnos i etnografiya / Yu.V. Bromley. – М. : Nauka, 1983. – 272 s.
5. Gnatenko P.I. Etnicheskiye ustanovki i etnicheskie stereotipy / P.I. Gnatenko, V.N. Pavlenko. – Dnepropetrovsk: DGU, 1995. – 200 s.
6. Gornostaj P.P. Psychologichnyj fenomen «My» / P.P. Gornostaj // Social'na psyhologija. – 2006. – № 2 (16). – С.88-96.
7. Kvas O. Vyvchennja ocinochnyh etaloniv ta etnichnyh stereotypiv suchasnoi' ukrai'ns'koi' molodi za dopomogoju seman-

- tychnyh vymiriv / O. Kvas // Problemy gumanitarnykh nauk. Naukovi zapysky DDPU. – Drogobych, 1998. – С. 66-73.
8. Korostelina K.V. Sotsial'no-psykhologicheskkiye korni etnicheskikh problem / K.V. Korostelina // Zhurnal praktikuyushchego psikhologa. – 1999. – № 5. – С. 109-133.
 9. Mayers D. Sotsial'naya psikhologiya / Devid Mayers // [Per. s angl. V. Gavrilov, S. Shpak, S. Melenevskaya, D.Viktorova]. – Izd. 2-e, ispr. – SPb. : Piter, 1999. – 688 s.
 10. Piren M.I. Osnovy etnopsyhologii': Pidruchnyk. [Vyd. 2-e dop.] / M.I. Piren. – К., 1998. – 436 s.
 11. Popkov V.D. Stereotypy i predrassudki: ikh vliyaniye na protsess mezhkul'turnoy kommunikatsiyi / V.D. Popkov // Zhurnal sotsiologiyi i sotsial'noy antropologii. – 2002. – t.V. №3. – S.179-191.
 12. Stefanenko T.G. Etnopsikhologiya : Uchebnik dlya vuzov / T. Stefanenko. – М. : Aspekt Press, 2008. – 368 s.

O.Y. Blynova. The role of ethnical stereotypes in crosscultural evaluation of student youth. The article is devoted to the problems of investigating stereotypes in cross-cultural communication. The main approaches are considered, which explain the appearance of stereotypes, in particular ethnical stereotypes. The functions of stereotypes and their role in cross-cultural communication are analyzed. The notions of stereotype, bias and discrimination in cross-ethnic communication are considered.

It is demonstrated, that in the conditions of economic crisis, social uncertainty, ideological mess, numerous diverse or even polar opinions concerning different aspects of country existence and development, one may hear thoughts about supposedly existing differences between the inhabitants of Ukrainian West and North vs. East and South. It is discovered, that in every day consciousness there are rather stable association of the place of person's living with certain political and ideological consciousness and even certain character traits, values and personality peculiarities.

The results of empirical investigation of comparing the self-esteem of students from the South of Ukraine with their perception about the personal characteristics of people living in the Western region of Ukraine (meaning auto-stereotype and hetero-stereotype) are presented.

It is concluded that in the modern Ukrainian society there is a tendency in the personality's transformation into the means of its behavior manipulating by filling the minds with ideological and political slogans. One reason for this trend is the lack of scientific problems development of national psychology.

Key words: cross-cultural communication, cross-ethnic cooperation, social stereotype, ethnical stereotype.

Отримано: 21.01.2014 р.

Актуальні аспекти міжособистісних взаємин у колективі студентів-психологів

Н. О. Видолоб. Актуальні аспекти міжособистісних взаємин у колективі студентів-психологів. У статті досліджуються актуальні аспекти міжособистісних взаємин у колективі студентів-психологів під час навчально-виховного процесу, визначаються основи взаємин на гуманних засадах, з повагою до людської гідності, з неупередженим ставленням, без дискримінації прав і свобод та із забезпеченням психологічного комфорту кожного індивіда. Спільна підготовка до навчальних занять і виконання завдань передбачає психологічну взаємодію у процесі встановлення контактів, обміну інформацією. Між студентами почасти відбувається зіткнення інтересів, думок, поглядів, інколи виникають розбіжності, суперечки. Це зумовлює необхідність формування міжособистісних взаємин студентів-психологів на засадах взаємоповаги і взаєморозуміння.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, студенти-психологи, психологічний комфорт, морально-психологічний клімат, навчально-виховний процес, діагностика характеру, психологічні особливості.

Н. А. Выдолоб. Актуальные аспекты межличностных отношений в коллективе студентов – психологов. В статье исследуются актуальные аспекты межличностных отношений в коллективе студентов-психологов во время учебно-воспитательного процесса, определяются основы взаимоотношений на гуманных принципах, с уважением к человеческому достоинству, с беспристрастным отношением, без дискриминации прав и свобод и с обеспечением психологического комфорта каждого индивида. Совместная подготовка к учебным занятиям и выполнение задач предполагает психологическое взаимодействие в процессе установления контактов, обмена информацией. Между студентами отчасти происходит столкновение интересов, мнений, взглядов, иногда возникают разногласия, споры. Это предопределяет необходимость формирования межличностных отношений студентов-психологов на основе взаимопочтения и взаимопонимания.

Ключевые слова: межличностные отношения, студенты-психологи, психологический комфорт, морально-психологический климат, учебно-воспитательный процесс, диагностика характера, психологические особенности.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Успішність реалізації міжособистісної взаємодії пов'язана з навчаль-

ною діяльністю, яку студенти-психологи здійснюють з першого і до останнього року навчання. Тісна співпраця вимагає підвищення якості міжособистісної взаємодії. Повага до людської гідності, дотримання професійної честі, неупереджене ставлення до тих, хто поруч, уникнення порушення особистих і колективних прав і свобод є основою міжособистісних взаємин між студентами, котрі обрали своєю спеціальністю психологію.

Українській вищій школі властивий досвід побудови міжособистісних взаємин на гуманістичній основі, тому майбутні психологи набувають його у навчально-виховному процесі, а також під час різного виду практик, волонтерської, громадської роботи, побутового життя. Спільна підготовка до навчальних занять і виконання завдань передбачає взаємодію у процесі встановлення контактів, обміну інформацією. У процесі навчання відбувається зіткнення інтересів, думок, поглядів, інколи виникають суперечки, що ускладнюють міжособистісні взаємини у студентській групі. Це зумовлює актуалізацію й необхідність формування міжособистісних взаємин студентів-психологів на засадах взаємоповаги і взаєморозуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. У психолого-педагогічній літературі вивчалися суть, структура, зміст міжособистісних взаємин (А. Ананьев, О. Бодальов, Л. Буева, Л. Виготський, Є. Ільїн, М. Каган, Я. Коломінський, І. Кон, В. М'ясищев, М. Обозов, А. Петровський, А. Реан, зарубіжні учені – М. Ніколас, К. Роджерс, І. Сайтарлі та інші); стиль побудови міжособистісних взаємин (Є. Потапчук, О. Сафін, О. Тімченко, В. Ягупов та інші).

У дослідженнях вітчизняних та російських учених розкривалися питання, що стосуються впливу міжособистісних взаємин на процес спілкування (Є. Козуб, Є. Кондратьєва, Є. Цуканова), формування міжособистісних взаємин у малих групах, колективі (Н. Анікеєва, А. Лутошкін, Л. Уманський), створення морально-психологічного клімату (І. Антонова, В. Богданов, Р. Кричевський), урегулювання міжособистісних конфліктів (А. Горбатенко, О. Гориманова, М. Рібаков), ролі лідера в системі міжособистісних взаємин (А. Видай, В. Каширин, Р. Кричевський), культури взаємин між викладачами і студентами (Ю. Астраханцева, Т. Верьовкіна, Т. Черкашина).

Водночас проблема формування міжособистісних взаємин студентів-психологів у навчально-виховному процесі педагогіч-

ного вищого навчального закладу лише частково була предметом спеціального наукового дослідження та недостатньо актуалізована у фахових виданнях.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Мета написання статті полягає у виявленні впливу психолого-педагогічних умов формування гуманних міжособистісних взаємин студентів-психологів у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу на якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Важливість зазначеної проблеми посилюють виявлені в процесі дослідження суперечності, що мають місце в сучасному освітньому просторі, зокрема між потребами самовираження і самоствердження майбутніх психологів у міжособистісних взаєминах і недостатньою спрямованістю ВНЗ на розвиток процесів такої взаємодії; між необхідністю підвищення рівня сформованості міжособистісних взаємин майбутніх психологів та недостатньою розробленістю й забезпеченням педагогічних умов формування міжособистісних взаємин у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Неодмінною особливістю соціальних відносин є міжособистісний соціально-психологічний аспект. Міжособистісні відносини визначають тип взаємодії (суперництво, співробітництво), ступінь його вираження (більш або менш успішне, ефективне співробітництво). На їх формування впливають умови життєдіяльності людини, емоційна забарвленість. Емоції спонукають до дії, відіграють важливу роль у таких взаєминах, як дружба, любов, шлюб. За допомогою емоцій (переляк, сміх та ін.) людина може впливати на партнера по взаємодії, відповідно змінюючи його реакцію на предмет обговорення [10].

Взаємодія між людьми може бути визначена як міжособистісна, якщо вона відповідає таким критеріям:

- у ній бере участь невелика кількість осіб (у нашому випадку – студентська група майбутніх психологів);
- це безпосередня взаємодія, тобто її учасники знаходяться в просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, торкатись один одного, легко здійснюють зворотний зв'язок;
- це особисте спілкування, учасники якого визнають незамінність, унікальність партнера, зважають на особливості його емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик [8].

Перераховані критерії дозволяють виокремити міжособистісне спілкування як особливий вид міжгрупового і масового спілкування, визначити межі, які відділяють особистісно орієнтоване спілкування від соціально орієнтованого.

Успішність формування міжособистісних взаємин студентів-психологів у процесі виконання спільних навчальних завдань на засадах гуманізму забезпечується педагогічними умовами: а) виявленням морально-психологічного стану кожного студента (діагностика характеру міжособистісних взаємин у навчальній групі, їх видів); б) організацією спільної навчально-виховної діяльності, створенням виховних ситуацій, що відповідно до визначених особливостей взаємин майбутніх психологів забезпечують оволодіння знаннями та вміннями гуманних міжособистісних стосунків.

Суть поняття «міжособистісні взаємини студентів-психологів» тлумачиться нами як особистісно-професійні зв'язки між майбутніми фахівцями із психології, які супроводжуються гуманним ставленням до іншої людини в навчально-виховному процесі, в умовах здійснення професійної діяльності та у побутово-соціальних відносинах на основі взаємоповаги, емпатії, тактовності, толерантності в процесі спілкування, що дозволить уникати конфліктних ситуацій[10].

Вважаємо, що міжособистісна взаємодія між студентами формується на підставі виникнення різних особистісних інтересів, уподобань, смаків і переконань; потреби у професійному спілкуванні; виявлення вміння товаришувати, бути доброзичливим, привітним у спілкуванні; зацікавленості результатами спільної праці.

Науковцями [2; 7; 11] виокремлено причини виникнення міжособистісних конфліктів у молодіжному колективі, що обумовлені: а) виявленням негативних якостей окремих студентів (прискіпливість, заздрість, грубість, схильність до пліток, невіриваженість, владність, різкість у спілкуванні, нечесність, байдужість); б) незлагоженістю у стосунках між особистістю і студентським колективом (несприйняття загальних цілей колективу, неправильна реакція особистості на вплив з боку колективу і, навпаки, занижена оцінка своїх можливостей, невинуватливі сподівання як окремих особистостей, так і груп, колективів): в) слабким розвитком колективу (відсутність свідомої дисципліни, неправильна реакція на критику, відстоювання інтересів тільки своєї групи та ігнорування громадських інтересів, «хибне» уявлення про лідерство в групі, відсутність авторитету в групі).

Педагогічна практика свідчить, що міжособистісні стосунки є умовою психічного розвитку, залучення кожної особистості до духовної культури суспільства [9], хоча процес навчання значно обмежує процеси колективоутворення у студентській групі, тому що індивідуальні успіхи в навчанні порушують цілісність системи міжособистісних стосунків, зумовлюють ставлення до іншого відповідно до його інтелектуальних досягнень. Найбільше це притаманне студентським групам, які взагалі мало згуртовані, а їх члени нерідко скаржаться на «відсутність колективу».

Одним із засобів виходу з такого становища є організація спільної навчальної діяльності [1; 8; 7]. Оптимальними для такої організації є позааудиторні заняття у вигляді, наприклад, спільної підготовки до контрольних робіт, заліків, екзаменів тощо. Під час аудиторних занять міжособистієї взаємодії сприяють такі групові форми роботи: робота всіх, спрямована на досягнення спільної мети; робота парами, трійками, п'ятірками. Хоча засвоєння знань і в цьому випадку залишається індивідуальним процесом, воно передбачає спільні дії: взаємоконтроль, взаємодопомогу, обмін інформацією, що не лише підвищує ефективність навчальної діяльності, а й опосередковує міжособистісні стосунки[4].

Міжособистісні стосунки у групі студентів-психологів мають опосередковуватися різними видами та формами змістовної активності: грою, працею, участю в різних гуртках та об'єднаннях. Це має бути реальна взаємодія і взаємодопомога, результат, що досягається шляхом спільних зусиль. За таких умов міжособистісні стосунки стають багаторівневими, породжують складні соціально-психологічні явища. Непересічна роль при цьому належить лідерів, властивістю характеру якого є колективізм і який прагне створити колектив[5].

Теоретичною основою педагогічних умов формування міжособистісних взаємин студентів-психологів на засадах гуманізму є виявлення морально-психологічного стану особового складу групи (діагностика характеру міжособистісних взаємин у навчальній групі, їх видів); б) організація спільної діяльності студентів-психологів, створення виховних ситуацій, що відповідно до визначених особливостей взаємин майбутніх психологів забезпечують оволодіння знаннями та вміннями гуманних міжособистісних стосунків[11].

Ефективність педагогічних умов формування міжособистісних взаємин студентів-психологів значною мірою залежить від психологічних критеріїв (характер виявлення мотивів, що

є в основі побудови гуманних стосунків, характер стратегії взаємодії, вибір якої обумовлений знаннями і вміннями побудови гуманних взаємин, рівень комунікативної толерантності й агресивності, характер спрямованості особистості сприймати групу, рівень сформованості самооцінки, характер групової згуртованості, характеристика стану психологічного клімату в студентському колективі) та показників рівнів сформованості міжособистісних взаємин майбутніх психологів.

Звернення в навчально-виховному процесі до гуманізму, виявлення гуманних якостей (добророзичливість, справедливість, щирість та ін.) дозволить, на нашу думку, студентам-психологам позбутися негативних рис, які заважали їм реалізувати власний потенціал і спілкуватися з одногрупниками. Позитивно впливає також індивідуальна виховна робота зі студентами, зокрема на їхнє позитивне ставлення до колективу і, навпаки, колективу до них. Ефективними вважаються в педагогічній літературі виховні заходи, які організуються студентами як спільна праця, що згуртовує колектив групи.

На нашу думку, освітнє середовище, створене у вищій чи на факультеті, є засобом опосередкованого педагогічного впливу на студентів, у тому числі й формування оптимальних засад міжособистісної взаємодії. Сприяють цьому процесові принципи, напрями організації освітнього середовища і співжиття студентів на засадах суб'єктно-суб'єктної взаємодії, що є основою розвитку суб'єктної позиції особистості та набуття навчального, соціального і професійного досвіду психолога.

Успіх демократичних процесів у суспільстві, зокрема й у вищій школі, значною мірою залежить від розвитку суб'єктно-суб'єктних взаємин між студентами в навчальному процесі, їхньої міжособистісної взаємодії на засадах діалогу, співпраці, партнерства[5]. Суттєві зміни в нинішніх умовах соціальних ролей і позицій, стосунків між майбутніми психологами і їхніми потенційними клієнтами зумовлена вимогами часу, новою соціальною й освітньою парадигмою. Згідно із сучасними філософськими підходами у світовому освітньому просторі відбуваються такі процеси: освіта набуває ознак безперервного пізнання; учень, студент стає здобувачем й виробником особистісних знань; педагог виконує функції організатора навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів, процесу набуття ними власного досвіду пізнання; ефективність, гуманістична спрямованість навчального процесу досягаються у спільній діяльності, позитивній міжособистісній взаємодії учнів, студентів в умовах

спільноти, об'єднаною метою й завданнями процесу з урахуванням своєрідності позиції, культури кожної особистості[там же].

Зазначені освітні процеси пояснюються й обґрунтовуються філософськими теоріями конструктивізму, постмодернізму, гуманістичної психології, що розкривають закономірні особливості пізнавальної діяльності особистості, її когнітивного, емоційного розвитку, взаємодії із соціальним середовищем, самовдосконалення під впливом зовнішніх дій. Ці теорії засвідчують вагому роль особистості у сприйманні зовнішнього світу й конструюванні власного його бачення, творенні себе й взаємин з іншими людьми, зміні соціально-економічних умов розвитку суспільства[6].

Студент-психолог як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності самостійно здобуває знання, спираючись на власний досвід і розуміння важливості міжособистісної взаємодії у студентському колективі, коли кожен учасник навчально-виховного процесу впливає на процес у цілому, співпрацюючи не тільки із викладачем, але й з академічною групою. Навчальну інформацію кожна особистість сприймає й інтерпретує індивідуально, залежно від набутих знань, досвіду[3], з перших років навчання застосовуючи набуті психологічні уміння керувати способами мислення замість прийняття готової думки, сприяти розкриттю індивідуальних психофізичних здатностей, виробляти особистісні знання, погляди, концепції у процесі міжособистісної взаємодії з іншими студентами у групі. Таким чином навчальна діяльність стає процесом набуття соціальних психологічних професійних знань, умінь і навичок, якщо студенти-психологи аналізують і вирішують «реальні проблеми, актуальні для їхнього життєвого шляху, соціальної взаємодії, самопізнання[8]».

Зважаючи на специфіку знань майбутнього фахівця із психології, навчання повинно бути організоване як міжособистісна взаємодія студентів, студентів і викладачів на засадах поваги й довіри, адже вони впливають на пошук особистістю власного розуміння соціальних явищ, вияв неупередженого, толерантного ставлення до кожного, узгодження під керівництвом психолога чи психологічної службі власних дій з інтересами, поведінкою інших. Тому вагоме завдання викладачів у навчальному процесі зі спеціальностей «Психологія», «Соціальна психологія» і суміжними з ними – створювати психологічні ситуації й контексти, у яких «студенти набувають досвіду пізнавальної й соціальної активності, міжособистісної взаємодії[10]».

Провідна думка сучасних філософських теорій освіти виявляється у тому, що студенти здобувають знання з власного до-

свіду взаємодії із соціальним середовищем, визначення особистісного сенсу культурно-історичних цінностей. Навчання – це експериментування з різноманітними ідеями, думками, підходами, діями з метою критичного осмислення реальності й пошуку істини. З огляду на це у навчально-виховному процесі необхідно забезпечити сприятливі можливості, оптимальне освітнє середовище для вільної, відкритої поведінки студентів, їхніх саморегульованих і мотивованих дій. Надання майбутнім психологам вільного вибору методів і прийомів навчальної діяльності означає право вибору у контекстах, заданих викладачем, що спонукає студентів до усвідомлення власної відповідальності й ролі як у навчальному процесі, так і в майбутньому суспільному житті. Навчання із психології має бути спрямованим на обговорення студентами актуальних психологічних проблем, способів і засобів впливу на особистість дитини чи дорослої людини, формування в майбутніх психологів готовності до реформування суспільства та зміни соціально-психологічного обличчя кожної особистості і суспільства в цілому.

Відтоді як головним у житті соціуму був колектив, а не окрема людина, у державі сформована психологічна залежність від колективізму – «властивості характеру, що полягає у підпорядкуванні особистих інтересів громадським, у товариському співробітництві, взаєморозумінні, доброзичливості і тактовності, повазі до запитів іншого[8]». Затребуване для декількох поколінь радянських людей, це відчуття на початку 21 століття зазнає певної трансформації: важливо, окрім відчуття колективізму, віднайти оптимальний варіант між-особистісної взаємодії, що передбачає повагу до кожної особистості, урахування її інтересів і потреб. У цьому процесі психологія як наукова галузь покликана бути на передових лініях формування нової особистості – людини майбутнього, а студент-психолог з перших кроків у здобутті фаху повинен стати учасником формування засад міжособистісної взаємодії з академічною групою і викладачами як основою для майбутньої професійної діяльності.

Головним завданням майбутнього психологічного комфорту суспільства є знаходження золоті середини між індивідуалізмом (лат. *individuum* – неподільне) – властивістю характеру, що полягає у ставленні до власних інтересів як до цінності, у спрямованості на індивідуальні успіхи, здатності покладатися лише на власні зусилля – та колективізмом. Зауважимо, що науковці стверджують: орієнтація передусім на себе сприяє розумінню

аналогічної позиції іншого і, що важливо, визнанням за нею права на групову норму[8].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Отже, результати цього дослідження в першому випадку можна пояснити наслідком інтеріоризації соціальних процесів, а у другому – групових норм.

Для майбутнього психолога, котрий має заактуалізовану потребу бути особистістю, це соціальна ситуація життєвого шляху, що передбачає вибір між адаптацією і міжособистісною взаємодією спочатку з академічною групою, своїми викладачами, а вже в майбутньому – у професійній діяльності. Відтак, студент-психолог отримує можливість вибору шляху боротьби за ідеали міжлюдських взаємин, шляху – власного внеску в досягнення такого ідеалу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива її подальшого дослідження полягає у вивченні питань, пов'язаних із формуванням гуманних взаємин між студентом і викладачем, розкриттям особливостей міжособистісного спілкування психологів як фахівців.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Закономірності сучасного виховного процесу [Текст] / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 33–40.
2. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений (К 100-летию со дня рождения В.Н. Мясищева) [Текст] // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86–91.
3. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов [Текст] / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2002. – 174 с.
4. Веревкина Т. А. Межличностные отношения педагогов и студентов [Текст] / Т. А. Веревкина // Среднее профессиональное образование. – 1997. – № 9. – С. 29–32.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
6. Видай А. Ю. Формування лідерської спрямованості особистості майбутнього офіцера Збройних сил України [Текст] : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Ю. Видай. – К., 2002. – 19 с.
7. Кон И. С. Личность как субъект общественных отношений [Текст] / И. С. Кон. – М. : Наука, 1966. – С. 16.

8. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування :навчальний посібник/ В.А. Кручек. – К. : ДАКККиМ, 2010. – 273 с.
9. Межличностное общение : учебник для вузов [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
10. Міжособистісна взаємодія. Особливості взаємодії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/1534122039128/psihologiya/mizhosobistisna_vzayemodiya
11. Семиченко В. А. Психологія спілкування [Текст] / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1998. – 152 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I. D. Zakonomirnosti suchasnogo vyhovnogo procesu [Tekst] / I. D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 2004. – № 1 (42). – S. 33– 40.
2. Bodalev A. A. Psihologija mezhlichnostnyh otnoshenij (K 100-letiju so dnja rozhdenija V.N. Mjasishheva) [Tekst] // Voprosy psihologii. – 1993. – № 2. – S. 86–91.
3. Vasil'ev N. N. Trening preodolenija konfliktov [Tekst] / N. N. Vasil'ev. – SPb. : Rech', 2002. – 174 s.
4. Verevkina T. A. Mezhlichnostnye otnoshenija pedagogov i studentov [Tekst] / T. A. Verevkina // Srednee professional'noe obrazovanie. – 1997. – № 9. – S. 29–32.
5. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija [Tekst] / L. S. Vygotskij; pod red. V. V. Davydova. – M. : Pedagogika-Press, 1999. – 536 s.
6. Vydaj A. Ju. Formuvannja liders'koi' sprjamovanosti osobystosti majbutn'ogo oficera Zbrojnyh syl Ukrainy [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / A. Ju. Vydaj. – K., 2002. – 19 s.
7. Kon I. S. Lichnost' kak sub#ekt obshhestvennyh otnoshenij [Tekst] / I. S. Kon. – M. : Nauka, 1966. – S. 16.
8. Kruchek V.A. Psihologo-pedagogichni osnovy mizhosobystisnogo spilkuvannja: navchal'nyj posibnyk / V.A. Kruchek. – K. : DAKKKiM, 2010. – 273 s.
9. Mezhlichnostnoe obshhenie : uchebnik dlja vuzov [Tekst] / V. N. Kunicyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogol'sha. – SPb. : Piter, 2003. – 544 s.
10. Mizhosobystisna vzajemodija, Osoblyvosti vzajemodii' [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu :<http://pidruchniki>.

ws/1534122039128/ psihologiya/ mizhosobistisna_vzayemodiya

11. Semychenko V. A. Psychologija spilkuvannja [Tekst] / V. A. Semychenko. – K. : Magistr-S, 1998. – 152 s.

N.O. Vydolob. Urgent aspects of interpersonal relationships in the collective body of psychological students. The article envisages urgent aspects of interpersonal relationships in the collective body of psychological students in the educational process, defines the principles of relations on the humane basis, with respect to human dignity, impartial treatment, without admission of rights and freedom discrimination and ensuring the psychological comfort of each individual. Joint preparation for classes and assignments involves psychological interaction in the process of establishing contacts and exchanging information. There has been taking place a clash of interests, opinions, views, and sometimes disagreements, clashes, disputes between students. It causes the necessity of formation of psychological students' interpersonal relationships on the basis of mutual respect and understanding. The article accentuates the need to intensify the process of formation of psychological students as a sense of individualism and collectivism, interpersonal interaction, which is an important element of professional formation. In terms of our problem an important assertion seems to be that students, in addition to classrooms, gain knowledge from their own experience of interaction with the social environment, the definition of personal sense of cultural and historical values. The effectiveness of pedagogical conditions of psychological students' interpersonal relationships depends largely on psychological criteria (identify the nature of the motives which are at the basis of humane relationships formation, character interaction strategies, the choice of which is due to the knowledge and skills of humane relations formation, tolerance level of communication and aggression, the nature of orientation of the individual to perceive the group level of self-esteem formation, the nature of group cohesion, characteristic of the psychological climate in the student's collective body) and indicators of levels of interpersonal relationships for future psychologists.

Keywords: interpersonal relationships, psychological comfort, moral and psychological climate, the educational process, psychological characteristics.

Отримано: 4.12.2013 р.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ОЗНАКА КОНСТРУКТИВНОГО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

О.О. Віговська. Самореалізація як умова конструктивного самозбереження особистості. У статті представлено теоретико-методологічний атрибут конструктивного самозбереження в межах інтерпретаційних характеристик самореалізації особистості. Результатом проведеного аналізу є створення концептуальної моделі конструктивного самозбереження особистості, у якій на основі авторських позицій виділено основні принципи її тривекторної будови – вектори, які спрямовані на забезпечення безпеки стосовно себе, безпеки стосовно інших і навколишньої дійсності та соціально-психологічної компетентності в галузі особистісної безпеки. Обґрунтування концептуальних позицій розуміння конструктивного самозбереження особистості вміщує ознаки адекватності поведінки, збереження та зміцнення її особистісного здоров'я, які у своїй сукупності визначають самореалізаційні тенденції поведінки.

Ключові слова: самореалізація, особистісна безпека, самозбереження особистості, конструктивне самозбереження.

О.О. Виговская. Самореализация как признак конструктивного самосохранения личности. В статье представлено теоретико-методологический атрибут конструктивного самосохранения в контекстах интерпретационных характеристик самореализации личности. Результатом проведенного анализа есть создание концептуальной модели конструктивного самосохранения личности, в которой на основе авторских позиций выделено основные принципы ее тривекторного построения – векторы, направленные на обеспечение безопасности себя, безопасности других и окружающей действительности и социально-психологической компетентности в области личностной безопасности. Обоснование концептуальных позиций понимания конструктивного самосохранения личности включает признаки адекватности поведения, сохранения и укрепления ее личностного здоровья, которые в своей совокупности определяют самореализационные тенденции поведения.

Ключевые слова: самореализация, личностная безопасность, самосохранение личности, конструктивное самосохранение.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження психології конструктивного самозбереження особистості зумовлена реальними проблемами сучасного суспільства, які на сучасному етапі розвитку держави характеризуються гострими

взаємопов'язаними суперечностями – між вимогами щодо забезпечення безпеки соціального середовища як фактора соціально-політичної і національної безпеки та реальної станом психічного існування людини, яке позбавлене повноцінної самореалізації. Отже, актуалізуючи питання конструктивного самозбереження особистості, необхідно розглянути психологічні особливості цього феномена, що, на нашу думку, дасть можливість представити рекомендаційний пакет щодо ефективної соціалізації людини в умовах соціально-економічних змін. Також окреслений контекст відкриває актуальний напрямок інноваційних розробок різноманітних заходів, які спрямовані на суттєві та швидкі зміни соціальної адаптації та її психосоціального забезпечення.

Передусім, спробуємо визначити таку інтегральну характеристику, у якій би відображалися не тільки досягнення високих особистісних показників, але й особливості мотивації, системи прагнень, ціннісних орієнтацій та смислу життя для самої людини. Межі такого інтегративного вивчення особистості стосуються доробок психології самореалізації та особистісного здоров'я. Отже, можна стверджувати, що розгляд такої інтегральної характеристики як самореалізації особистості повинен здійснюватися на основі розробки методологічної бази поєднання природничо-наукової парадигми із алгоритмічними технологіями конструктивного самозбереження, яка забезпечить, а за необхідності й проінвестує ефективні процеси адаптації і повноцінного функціонування.

Тому, піднімаючи окреслену проблему, спробуємо детально розглянути аспекти успішної самореалізації особистості як умови її конструктивного самозбереження. **Метою** нашої праці є теоретико-методологічне обґрунтування проблеми та на його основі створення *концептуальної моделі конструктивного самозбереження особистості*.

Виклад основного матеріалу. Одним з найсуттєвіших проявів суб'єктності людини є її *самореалізація*. В цілому слід зауважити, що наукові погляди у вивченні даного феномена є досить різноплановими, але у більшості з них простежується одна центральна думка щодо проблеми самореалізації [1; 4; 5; 7 та ін.]. А саме, йдеться про те, що ця проблема є сьогодні вкрай актуальною, оскільки пов'язана із самоздійсненням людини, де акцентується взаємозв'язок самореалізації з розкриттям сутнісних сил людини, підкреслюється необхідність розгляду особливостей поєднань стимулів і зовнішніх умов саморозвитку тощо. Також визнається її полідисциплінарний характер наукового аналізу та вивчення.

Серед значної кількості робіт як вітчизняних, так і зарубіжних, присвячених вивченню даного феномена, вимальовується загальна картина його перманентної актуалізації у сучасних дослідженнях [4; 7; 8; 9; 11 та ін.]. Самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом надання адекватних зусиль, які спрямовані на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті. Самореалізація досягається тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання.

Проблема самореалізації розглядається з різних позицій. Так зокрема, Д. Леонт'єв виділяє три рівні аналізу проблеми самореалізації особистості: філософський, соціологічний, психологічний [6]. Л. Коростильова розглядає самореалізацію як ціль, стан, результат, висновок і процес [5]. Е. Галажинський виділяє в загальній проблемі самореалізації такі аспекти: продуктивний, особистісний, процесуальний, діяльнісний [3]. Цінність представлених досліджень полягає у тому, що тут простежується логіка структурно-функціонального та динамічного вивчення даного феномену. Найважливішими моментами у даних дослідженнях є те, що тут науковці не дивлячись на різноманіття закладених ними методологічних принципів, піднімають питання сутності людини та її сутнісних сил розвитку. Це робить дану проблему співзвучною із позицією її розгляду у західній психології.

Психологи гуманістичного напрямку у своїх наукових поглядах зробили акцент на такій сутнісній характеристиці особистості як самоактуалізація, яку розглядали як синонім самореалізації і тлумачили як вроджене почуття, яке проявляється у природному «розгортанні у часі» закладених в індивіді потенцій. Самоактуалізована особистість характеризується демократичним характером і повною захопленістю тією справою, яку вона вважає своєю місією, покликанням. Здатність особистості до самоактуалізації визначається її спроможністю робити в складних соціальних ситуаціях «правильний вибір», який веде до їх самоактуалізації і самоактуалізації інших людей.

Метою самореалізації, на думку К. Роджерса, є бажання людини стати «самою собою», до того ж це прагнення закладено в кожній людині від народження, і в кожній є сили, необхідні для

розвитку своїх можливостей. Практично усі актуальні потреби людини підкорені їй – розвивати усі свої здібності, щоб зберігати і розвивати власну особистість [9]. Однак норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, примушуючи людину приймати цінності, які нав'язуються іншими.

Уявлення про самореалізацію за Е. Фромом, передбачають наявність продуктивної активності, пов'язаної із задоволенням низки потреб: у встановленні зв'язків, прив'язаності, єднання із світом; в трансценденції, пов'язаній із почуттям свободи і власної значущості; «в укоріненні» як здатності відчувати себе частиною світу; в ідентичності із самим собою та іншими; в системі орієнтацій, необхідної для здійснення можливості діяти цілеспрямовано [11]. При цьому любов і праця є ключовими моментами особистісної реалізації.

Автор логотерапії В. Франкл доводить, що людина первісно спрямована не на себе, а на світ. В оточуючому світі, у суспільстві, в інших людях вона й може знайти головний смисл (основний мотив) свого життя [10]. В пошуках смислу люди повинні трансцендувати, виходити за межі себе. Смисл свого буття можна віднайти у справі, якій вони віддані і яка відповідає їх покликанню, в турботі про інших людей. Лише мірою того, як люди забувають про себе у справі, приносять себе у жертву світу, його вимогам і задачам, вони реалізують й себе.

Як видно з проведеного аналізу робіт зарубіжних персонологів, вимальовуються тонкі психологічні нюанси самореалізації, які впливають на інтерпретацію особистісних рис. У роботах Е. Шострома зустрічаємо такі характеристики самоактуалізованої особистості – «актуалізатора»: чесність (прозорість, щирість, автентичність) – здатність бути чесним у будь-яких почуттях, якими б вони не були; усвідомленість (відгук, життєнаповненість, зацікавленість) – здатність бачити і чути себе та інших, здатність самої людини сформулювати свою думку про будь-що в житті; свобода (спонтанність, відкритість) – здатність вільно виражати свої потенціали, бути господарем свого життя; довіра (віра, переконання) – віра в інших та в себе, прагнення встановлювати глибокі контакти з людьми, зв'язок із життям, здатність справлятися з труднощами «тут і тепер» [12].

На думку послідовників гуманістичної психології осмислення, інтонування суб'єктами суспільних відносин, подій, життєвих ситуацій і життя в цілому також декларують ознаки самоактуалізованої особистості. Так, Дж.Б'юдженталь вважав основною справою для людини її життя і те, як вона нею розпо-

ряджається. Природні та соціокультурні обставини життя людини – це лише матеріал, передумови, на основі яких вона сама будує своє життя, визначаючи власну «фундаментальну справу життя» [2]. У цьому контексті близькими є роздуми Р. Мея, який обов'язковою умовою існування особистості вважав її свободу, що виражається в прийнятті людиною відповідальності за свої вчинки і за кінцевий результат свого життя [8].

Проаналізовані концептуальні основи розгляду проблеми самореалізації у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці, піднімають ще одне досить важливе питання – питання детермінації самореалізації, яке заактуалізовано у теорії психологічних систем, в основі якої покладена синергетична парадигма. Синергетика як вчення про взаємодію, не є запереченням аксіології, екзистенціалізму, гуманістичної психології, це їх своєрідне продовження, – системний розгляд людини в єдності тілесного, душевного та духовного. Вона єднає холистичний та елементаристський методологічні підходи до проблем людської екзистенції, розглядає явища у їх усеохопній взаємозалежності, взаємообумовленості, доповненні одне одного, бо відкритість системи є умовою її існування.

Зосереджуючись на дослідженні систем у межах їх нестійких хаотичних станів і вивченні здатності до самоорганізації, контекст вивчення людини як відкритої психологічної системи уможливорює розгляд самореалізації саме як форми прояву її самоорганізації. Е. Галажинський з цього приводу наголошує, що самореалізація є «тим інтегруючим фактором, з яким пов'язані рішення проблем життєвого самовизначення, вибору життєвого середовища, найбільш адекватних для самоздійснення і формування життєвих стратегій» [3, с. 7].

Самореалізація передбачає збалансований та гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних та особистісних потенціалів. Це, в свою чергу, дає можливість осягнути синергетичний ефект пояснення самоорганізації системи, адже самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті та повсякденній діяльності, пошук і ствердження свого шляху у цьому світі, своїх цінностей та сенсу свого існування в кожен момент часу. Самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного росту. Отже, самореалізація людини повинна здійснюватися в позитивно мотивованій діяльності і тим самим виражати тенденцію раціоналізації власної життєдіяльності.

Одним з найвдаліших варіантів є вивчення самореалізації як *акме* через опис складу та призначення утворюваних елементів, які надбудовуються над біологічною організацією людини (індивідуальний досвід та соціальна компетентність), а також структури зв'язків між ними засобом інтерпретації таких елементів, як особистісна ідентичність та соціальна зрілість.

Проведений аналіз проблеми самореалізації особистості дає усі підстави для побудови *концептуальної моделі конструктивного самозбереження особистості*, яка забезпечувала б її особистісну безпеку. В основу такої концепції покладено такі принципи: 1 – особистість як цілісне утворення включає в себе велику кількість взаємопов'язаних характеристик і елементів; 2 – ієрархічність упорядкування цих компонентів залежить від рівня представленості в них біологічних та соціальних ознак; 3 – в ході соціалізації особистість набуває особливі якості і риси, які полегшують вироблення оптимальних способів і прийомів життєздійснення.

На нашу думку, конструктивне самозбереження особистості, яке забезпечує її особистісну безпеку, вміщує три вектори, що спрямовані на забезпечення безпеки стосовно себе, безпеки стосовно інших і навколишньої дійсності та соціально-психологічної компетентності в галузі безпеки. Такий тривекторний підхід пояснює, з одного боку, здатність особистості зберігати стійкість (стабільність) до певних параметрів середовища та психотравмуючих впливів, в опірності деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, а з другого боку, проявляти емоційну експресивність, інтелектуальну, поведінкову варіативність, які визначають оптимальну позицію суб'єкта в даних умовах середовища.

На основі проведеного теоретичного аналізу можна стверджувати, що *конструктивне самозбереження особистості* спрямоване на забезпечення особистісної безпеки стосовно себе, інших і навколишньої дійсності; його психологічну основу складають індивідуально-типологічні характеристики людини, які відображають психофізіологічні та психосоціальні резерви самореалізації особистості. Сфера самореалізації особистості стосується забезпечення соціально-психологічної компетентності в галузі особистісної безпеки та представляє поєднання певних характерологічних властивостей, які об'єднані внутрішніми взаємозв'язками у психологічний комплекс особистісної гнучкості, за допомогою якої відбувається успішне вирішення широкого спектра життєвих проблем у різноманітних умовах соціуму.

Слід додати, що процес конструктивного самозбереження тісно переплітається з процесом соціалізації, виступаючи деколи передумовою, а деколи – результатом останньої. У цьому контексті конструктивне самозбереження починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості таким чином:

– конструктивне самозбереження формується та усвідомлюється як специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості, і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки;

– у ході конструктивного самозбереження розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії із соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації.

Отже, конструктивне самозбереження є ознакою суб'єктивно та об'єктивно узгодженого, такого, що суб'єктивно вдовольняє певну особистість, стилю життя – індивідуально обраної системи засобів взаємодії з соціальним середовищем. Конструктивне самозбереження є результатом вибіркового засвоєння індивідом суспільних потреб як стимулів власної поведінки. Вибірковість та дієвість їх досягається завдяки врахуванню індивідуальних інтересів, адже кожна особистість керується своєю специфічною системою ціннісних орієнтацій, яка має загальнокультурне походження. Саме ця обставина дозволяє робити певні узагальнення.

Конструктивне самозбереження поєднує ціннісні орієнтири, що визначають її життєву компетентність та самореалізацію. Передусім, це орієнтири ставлення до себе та інших як до цінності, мети, а не засобу досягнення чужих цілей; чесності, що проявляється у відкритості досвіду та щирості у почуттях; свободи як спонтанності, відсутності постійного контролю та сліпого дотримання належного, відповідальності; довіри до людської природи та творчої спрямованості людини.

Реалізація описаних ціннісних орієнтирів веде як до внутрішньоособистісної інтеграції шляхом самоприйняття та свідомого розв'язання конфліктів, так і до соціальної інтеграції через співробітництво та актуальну продуктивну (з елементами творчості) діяльність. Наявність такої ціннісної системи є чинником специфічної організації особистістю власного соціального про-

стору та соціально-психологічного часу, яка, у свою чергу, сприяє подальшому втіленню цих цінностей. Такі процеси стимулюють перебіг соціально-психологічного дозрівання та складають його сутність.

Конструктивне самозбереження можна розглядати як вершину розвитку мотиваційної структури особистості, адже максимальній самозбережувальній рівновазі сприяє відповідний розвиток та задоволення потреби в соціальній оцінці, визнанні. Ось чому становлення соціальної зрілості неможливо без етапу конструктивної взаємодії з соціумом через співробітництво та продуктивну (з елементами творчості) діяльність. Лише така взаємодія є джерелом суспільного визнання, з одного боку, й засобом розкриття власних можливостей – з другого. Отже, усвідомлення необхідності конструктивної взаємодії з соціумом є умовою самореалізаційної інтеграції в суспільство, відповідно й фактором становлення конструктивного самозбереження.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз проблеми дозволяє зробити висновок, що феномен самореалізації демонструє чіткий зв'язок із сутнісними характеристиками людини. Детермінантами самореалізації є дія мотиваційно-сміслових механізмів, які визначають здатність реалізації особистості, головним смисловим критерієм самореалізації слід вважати дієвість та значущість результатів діяльнісного самоздійснення особистості. Запропонована концептуальна модель конструктивного самозбереження особистості вміщує ознаки її адекватності поведінки, збереження та зміцнення її особистісного здоров'я, які у своїй сукупності визначають готовність до забезпечення безпеки людини.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1994. – №1. – С. 3-18.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. – 3004 с.
3. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : дис. ... д-ра психол. наук / Э. В. Галажинский. – Томск : [б. и.], 2002.
4. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) / И. Д. Егорычева. – Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 11-32.

5. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
6. Леонтьев Д. А. Самореализация и существенные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии ; [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 156-176.
7. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
8. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М. : Апрель Пресс, 2001. – 319 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию : становление человека / К. Роджерс ; [пер. с англ.] – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла / Под общ ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
11. Фромм Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм ; [под общ. ред. Д. О. Леонтьева]. – М. : Смысл, 1994. – 238 с.
12. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск : ТПЦ «Полифакт», 1992. – 128 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ancyferova L. I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah : pereosmislivanie, preobrazovanie situacii i psihologicheskaja zashhita / L. I. Ancyferova // Psihol. zhurnal. – 1994. – №1. – S. 3-18.
2. B'judzhental' Dzh. Iskusstvo psihoterapevta / Dzh. B'judzhental'. – SPb. : Piter, 2001. – 3004 s.
3. Galazhinskij Je. V. Sistemnaja determinacija samorealizacii lichnosti : dis. ... d-ra psihol. nauk / Je. V. Galazhinskij. – Tomsk : [b. i.], 2002.
4. Egorycheva I. D. Samorealizacija kak dejatel'nost' (k postanovke problemy) / I. D. Egorycheva. – Mir psihologii. – 2005. – № 3. – S. 11-32.
5. Korostyleva L. A. Psihologija samorealizacii lichnosti : zatrudnenija v professional'noj sfere / L. A. Korostyleva. – SPb. : Izd-vo «Rech'», 2005. – 222 s.
6. Leont'ev D. A. Samorealizacija i sushhnostnye sily cheloveka / D. A. Leont'ev // Psihologija s chelovecheskim licom : gumanisticheskaja perspektiva v postsovetskoj psihologii ;

- [pod red. D. A. Leont'eva, V. G. Shhur]. – M. : Smysl, 1997. – S. 156-176.
7. Maslou A. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki / A. Maslou. – SPb. : Evrazija, 1997. – 430 s.
 8. Mjej R. Vklad jekzistencial'noj psihoterapii / R. Mjej // Jekzistencial'naja psihologija. Jekzistencija. – M. : Aprel' Press, 2001. – 319 s.
 9. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiju : stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers ; [per. s angl.] – M. : Progress ; Univers, 1994. – 480 s.
 10. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / Pod obshh red. L.Ja. Gozmana i D.A. Leont'eva. – M.: Progress, 1990. – 368s.
 11. Fromm Je. Chelovecheskaja situacija / Je. Fromm ; [pod obshh. red. D. O. Leont'eva]. – M. : Smysl, 1994. – 238 s.
 12. Shostrom Je. Anti-Karnegi ili Chelovek-manipuljator / Je. Shostrom. – Minsk : TPC «Polifakt», 1992. – 128 s.

Vihovska O.O. Self-fulfillment as a condition for constructive self-preservation of a personality. This article presents a theoretical and methodological attribute of constructive self-preservation within the interpretational characteristics of personality's self-fulfillment. The result of the analysis is a creation of a conceptual model of constructive self-preservation of the personality, which based on the author's position highlights the main principles of its structure divided into three fields – vectors, aimed at ensuring security in relation to themselves, others and the security in respect of reality and psychosocial competence in the field of personal safety. The proposed approach is explained as the ability of the individual to maintain stability of certain environmental parameters and traumatic influences and thus shows emotional expressiveness, intellectual, behavioral variability, which determine the optimal position of the subject in these environmental conditions. In order to prove the conceptual positions of understanding the personality's constructive self-preservation the author presents signs of behavior adequacy, preservation and strengthening of his/her personal health, which, taken together, determine trends of self-fulfillment behavior. The determinants of self-fulfillment are established to be an action of motivational and sense mechanisms determining the ability of a personality's fulfillment, the main sense criterion of self-fulfillment should be considered the efficacy and significance of the results of the activity self-fulfillment of the personality. The proposed conceptual model of the personality's constructive self-preservation is noted to contain the features of adequate behavior, preservation and strengthening of its personal care, which, taken together, determine readiness for human security.

Key words: self-fulfillment, personal safety, self-preservation of the individual, constructive self-preservation.

Отримано: 14.12.2013 р.

Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності суб'єктивного моделювання

Ж.П. Вірна. **Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності суб'єктивного моделювання.** Розгляд феномена професійного простору актуалізує питання теоретико-емпіричної конкретизації у вивченні локально-структурних ознак професійного життя особистості. Продемонстровано повноцінний динамізм розгляду професійного простору в його структурних ознаках, функціональних можливостях, факторах і механізмах професійного розвитку й способах його виділення та усвідомлення людиною. Наукова позиція презентації матеріалу стосується історико-психологічного аналізу уявлень, понять, теорій та концепцій психології феномена простору, де вимальовується загальна інтерпретаційна модель від окреслення дисциплінарних проявів зазначеного феномена до його варіантів суб'єктивного моделювання.

Ключові слова: психологічний простір, особистісний простір, професійний простір, життєвий простір.

Ж.П. Вирна. **Профессиональное пространство личности: от признаков дисциплинарности до реальности субъективного моделирования.** Рассмотрение феномена профессионального пространства актуализирует вопросы теоретико-эмпирической конкретизации в изучении локально-структурных признаков профессиональной жизни личности. Продемонстрировано полноценный динамизм рассмотрения профессионального пространства в его структурных признаках, функциональных возможностях, факторах и механизмах профессионального развития и способах его выделения и осознания человеком. Научная позиция презентации материала касается историко-психологического анализа представлений, понятий, теорий и концепций психологии феномена пространства, где вырисовываются общая интерпретационная модель от очертания дисциплинарных проявлений указанного феномена до его вариантов субъективного моделирования.

Ключевые слова: психологическое пространство, личностное пространство, профессиональное пространство, жизненное пространство.

Постановка проблеми. Контекст вивчення професійного простору особистості є доволі новим і актуальним для сучасної психологічної науки. Його феноменальне розуміння найчастіше пов'язують із інтерпретацією таких психологічних явищ, як «соціальний простір», «психологічний простір», «особистісний

простір», «життєвий простір» тощо, кожен з яких отримав свій категоріально-понятійний зміст. З огляду на існуючі інтерпретаційні варіації розуміння цих феноменів, спробуємо окреслити понятійне тлумачення «професійного простору особистості» в межах його дисциплінарних ознак та характеристик суб'єктивного моделювання.

Міра досліджуваності проблеми. Передусім варто відмітити, що поняття «професійного простору» є одним з неопрацьованих, адже тривалий час психологія простору контекстно досліджувалась в межах інших наук та психологічних проблем: вікових особливостей особистості; психології впливу; свободи особистості; психології проблеми «Я» та «Інші»; психології віртуальних реальностей; та регуляції просторового контакту між людьми (З. Кузьміна, І. Кон, К. Левін, В. Мухіна, А. Петровський, Н. Піняєва, В. Топоров, М. Хейдметс та ін.). Відсутність чіткої психологічної операціоналізації позбавляє сучасних дослідників системних уявлень про його основні структурні характеристики, функціональні можливості, фактори та механізми розвитку, способи виділення й усвідомлення індивідом.

Отже, метою нашого теоретико-аналітичного огляду є поповнення науково-інформаційного вакууму навколо цієї проблеми та оцінка евристичної сили набутих можливостей її вивчення.

Виклад основного матеріалу. Найчастіше категорія «простору» розглядається як одна із складових онтогенезу, що залежить від соціально-економічних умов життя, від стану культурного розвитку та самосвідомості людини (Б. Ананьєв, О. Дьяченко, О. Запорожец, Б. Рассел, Т. Рихтерман та ін.). Такий контекст є найкращим варіантом наближення розуміння професійного простору, як складової соціального простору. Також зустрічаємо категорію *освітнього простору; психолого-педагогічного простору, культурно-виховного простору* [5; 15; 17; 24 та ін.], які за своїм змістом наближені до сфери набуття професійного досвіду особистості. В той же час поряд із значною кількістю об'єктивних просторів, заявляють про себе суб'єктивні простори, які характеризують різноманітні сторони людського буття. Спектр суб'єктивних просторів дає можливість розширити уявлення про людину як унікальну одиницю, своєрідність якої народжується на межі об'єктивної та суб'єктивної реальності, як цілісної «біо-територіально-психо-екзистенціальної» сутності [8]. Однією з таких варіацій суб'єктивного простору є «професійний простір», вивчення якого часто пов'язують із інтенсивністю впливу на людину соціально-економічних процесів в сучасному суспіль-

стві, що, в свою чергу, актуалізує різноманітні аспекти професіоналізації людини в контексті набуття нею професійної автономії, свободи та відповідальності. Таке розуміння «професійного досвіду» наближене до феномена психологічного простору, який представляє собою складне суб'єктивне утворення, яке виконує роль регулятора меж власного буття і виступає показником психологічного благополуччя людини чи то задоволеності життям.

Так, кожна особистість як член соціуму має власний психологічний простір – простір її життєвого світу або простір «Я – Ти» її соціальних контактів. Цей простір є складовою соціального простору та відображає упорядкованість і взаємодію певних соціальних зв'язків і процесів, суспільних відносин, їх насиченість та щільність. Отже, можемо з переконливістю стверджувати, що професійний досвід є своєрідним особистісним еквівалентом суспільних відносин. На підтвердження представленого положення можемо навести концептуальні позиції Д. Леонтєва, С. Максименко, С. Рубінштейна, С. Смирнова, в яких зазначається, що сприймання будь-якого об'єкта або ситуації, конкретної особи чи абстрактної ідеї визначається цілісним образом світу, а цей світ зумовлений усім досвідом життя людини у світі, її суспільною практикою [12; 13; 16; 19].

В цьому контексті саме генетичний підхід, запропонований С. Максименком, дозволяє логічно розглянути феномен психологічного простору як суб'єктивно значущого фрагмента буття, що інтегрує в собі ознаки цілісного здійснення особистості [13]. Передусім, слід сказати, що серед вузлових моментів онтогенезу людського існування (зародження існування людського індивіда й підготовка його до життя в цьому світі; вступ у життя; драматичний момент життя, пов'язаний з можливістю продовжувати життя через відтворення собі подібних; драма кінця (закінчення)), С. Максименко виділяє момент драми зрілості, де «доросло може бути та людина, яка чинить, вибирає, відповідає» [13, с.239-240]. Виокремивши таку вражаючу одиницю особистості як нужда, у якій збіглися біологічне і соціальне, С. Максименко обґрунтував життя людини як індивідуальну історію, за яку вона несе персональну відповідальність. Розуміння внутрішнього простору свободи особистості зводиться до існування життєвої енергії, яка конститує можливість вільної особистісної дії, вільного вибору індивідуальності, свободного розвитку людини [13].

Психологічна реальність життя людини в соціумі відокремлює поняття «життєвого простору» особистості, яке введено в

психологію К. Левіном [11], для більш детального аналізу якого він вводить поняття *психологічного поля*, в якості якого виступає зріз життєвого простору, розглянутий в даний момент часу, але зумовлений минулим досвідом, який впливає на реалізацію майбутніх планів. Саме в «теорії поля» починають використовуватися поняття диференціації, інтеграції, Я-ідентичності, когнітивного структурування в типових професійних ситуаціях. Тут проводяться широкі емпіричні дослідження компонентів вибору професії – престижності обраної професії, рівня потрібної професіональної кваліфікації, рівня професіональних домагань, реалістичності професійних установок тощо. Названий аспект, детально опрацьований в контексті суб'єктного підходу до вивчення життєвого шляху особистості, широко представлений роботами вітчизняних психологів [1; 2; 16; 18; 21 та ін.]. Ці дослідження органічно вливаються й у рух світової психологічної думки, адже суб'єкт – це ініціююче, креативне начало у взаємодії із суспільством, життям, світом і самим собою. У такій взаємодії відображаються найголовніші цілісні характеристики особистості, які проявляються у просторово-часовому масштабі її життєздійснення.

Зміна особистісного простору збігається з «кризою в житті індивіда, яка виникає як наслідок досягнення певного рівня психологічної зрілості і соціальних вимог, пропонованих індивіду на цій стадії». Подолання особистістю психосоціальної кризи на різних стадіях її розвитку свідчить про можливість розширення меж особистісного простору людини.

У цьому контексті можна детально розглянути ознаки *дисциплінарності*, які стосуються й професійного простору. Так звані дисциплінарні простори (сім'я, школа, виробництво, церква, армія, в'язниця, клініка), в яких проявляються різноманітні ознаки ізоляції особистості [6; 8; 23 та ін.]. Дисциплінарність професійного простору – це передусім чітке обмеження професійних знань, умінь і навичок, завдяки яким людина фіксує групові професійні ритуали поведінки, що відображаються у колективному Супер-его. Ще З. Фройд наголошував, що навчання – раціоналізація, своєрідний захист від тривоги: якщо дорослий починає чомусь навчатися, то це означає, що він опинився у кризовій ситуації і потрібна підтримка від ритуалу, внаслідок чого знімається тривога. Мова йде про форми групової міфології реальних мотивів поведінки, які людина відтворює у стані групового навчання: людина, яка не пройшла «обробку» дисциплінарними просторами, не зможе жити серед людей.

До прикладу виховання в сім'ї складає потужну систему відносин дитини до світу професій і до себе як майбутнього суб'єкта діяльності. У роботах У. Мозера знаходимо розгорнуте обґрунтування виникнення чотирьох форм оперотропізмів, кожна з яких може бути основою для формування певного типу професійного розвитку: 1) захисний оперотропізм – вибір професії розглядається як спроба знайти в професійному житті вирішення специфічних конфліктів; 2) клапанний оперотропізм – регресія поведінки до більш примітивних форм, близьких до первинної потреби, що приводить до десоціалізації; 3) оперотропізм як власне сублімація – потреба знаходиться під контролем «Я» і навіть при недостатності захисних механізмів досягається висока адаптивність, відбувається зв'язування енергії потреби з об'єктом та переорієнтування фрустраційної агресії на пошуки і реконструкцію об'єкта професійної діяльності; 4) інтегральний оперотропізм – форма, яка об'єднує перші три і відображає всю різноманітність рівнів вирішення специфічної тематики конфлікту для даної людини [9].

Тобто процес набуття професійного досвіду є дисциплінарним за своїм організаційним і територіально-ритуальним змістом.

Так для реалізації цієї задачі суб'єкта освіти слід бути втягнутим в переживання декількох груп ідентифікацій – з місцем (Де?), традицією (Жоли?), наставником (Хто?). Зокрема, причасність до певної географічної назви (Кембридж, Відень, Київ) вкорінює учня у середовище, де накопичуються, «вирощуються» знання. Географія освіти підготовлює сприйняття традиції («духу» навчального закладу), задає координати пізнання. Традиція, яка представляє локальну культуру місця, обмежує коло авторитетів, задає простір полеміки і руху. В процесі ідентифікації з традицією виникає референтна група джерел освіти, до яких людина прагне. Однак можливість злиття з культурним середовищем забезпечує наставник, який надає процесу індивідуальної освіти послідовності й організованості.

Реалії розвитку сучасної психологічної науки все частіше підводять до інтегрального розуміння того чи іншого феномена, а у випадку повноцінного розуміння професійного простору – до реальності його суб'єктивного моделювання в свідомості людини як внутрішньої інтенції професійного розвитку. В цьому ракурсі можемо окреслити основні доробки сучасних психологів, які, моделюючи внутрішній простір особистості, зазначили його основні орієнтаційні координати інтерпретації.

В онтопсихології А. Менегетті розглянуто психологічні межі «енергетичного простору» особистості, які є енергетичним утворенням, що виникає та розвивається в результаті здійснення людиною рухів: оптимальна межа здатна в залежності від стану світу та власного бажання змінити свої характеристики, забезпечити взаємодію людини зі світом за рахунок вибудованого в процесі життєвого шляху функціонального органу, який співвідносить інформацію про стан внутрішнього (чутливість до себе) та зовнішнього (чутливість до світу) простору [14]. Схожі ідеї відомі з класичних праць О. Лазурського, який, поділяючи психіку за рівнями ендод- та екзопсихіки, порівнює між собою процес психічного росту в різних індивідуумів, і доводить, що вищі, границі цього росту, відрізняються в різних людей: за нормальних зовнішніх умов та відповідному вихованню цей рівень визначається вродженою обдарованістю людини, яка зводиться до загального потенціального запасу її нервово-психічної енергії [10]. В одній із сучасних теорій С. Стрелкова оточуючий світ проявляється з трьох первинних просторів: інформації, енергії та матерії. Вони взаємодіють між собою у вигляді нескінчених переходів один в одного: інформація через енергію переходить в матерію, а матерія через енергію шукає інформацію для опису та усвідомлення самої себе [20].

Досить часто при аналізі поняття «простір» можна помітити, що його зовнішня та внутрішня сторона не розділені, а перетинаються, і тому часто йдеться не про різні частини особистісного простору, а про його багатовимірність. Підтвердженням цьому положенню може слугувати розгляд особистості як проєкції на три площини в тривимірній системі координат Б. Братуся: площинами цього простору є діяльність (буття), значення (культура) та смисли («значення значень»), завдяки яким особистість можна представити як «ідеальне тіло», яке існує в цих площинах і особливим чином пов'язане з кожною з них [4]. О. Бодальов виділяє три параметри суб'єктивного простору світу: а) обсяг або протяжність цього простору, які визначаються закарбуванням і актуалізацією у свідомості людини об'єктивного простору; б) ступінь зв'язку змістовного наповнення суб'єктивного простору світу із сьогоденням, минулим і майбутнім; в) залежність змістовного багатства суб'єктивного простору світу від сформованості особистості [3]. Л. Гримак виділяє дві реальності: 1) інформаційно-енергетичні та топологічні взаємини індивідуума з навколишнім життєвим простором; та 2) суб'єктивне моделювання внутрішнього психологічного про-

стору особистості, на основі якого будуються взаємодії з реальним світом. На його думку, першорядний вплив на суб'єктивний комфорт людини роблять такі характеристики внутрішнього психологічного простору, як його величина і чіткість кордонів. Повноцінна «конструкція» суб'єктивної моделі життєвого простору людини передбачає наявність та доступність компонентів (минуле, теперішнє і майбутнє) простору [7]. Н. Саліхова запропонувала конституально-порівняльну модель життєвого простору особистості, де означила рівні: центральний рівень складає простір життя людини як системна цілісність; мета системний рівень утворений простором співподійних спільнот, відносно яких людина визначає смисл життя; в якості підсистем різного рівня виступають простори сфер життя, діяльності, спілкування та дій [17]. В. Слободчиков, розробляючи концепцію внутрішнього світу особистості, зазначає, що проблема внутрішнього світу тісно пов'язана з проблемою її простору. Простір особистості – це простір соціальної поведінки та її вчинки, який виражається у цілісності, єдності, самобутті, авторстві, власному укладі життя та вкоріненості в світі індивідуальності [18].

С. Нартова-Бочавер, обґрунтовуючи поняття «психологічний простір особистості», вказує на те, що стан кордонів власного психологічного світу значною мірою визначає ставлення людини до елементів середовища, тобто її світовідчуття у цілому. На її думку, особистісний простір виконує низку складних функцій – захисну, репрезентативну, контролюючу, ідентифікуючу, – які конкретизують його характеристики: реальність, наповненість, структурність, співіснування та взаємодію компонентів [15]. Дослідницею введено поняття особистісної суверенності як здатності контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір. На її думку, психологічна суверенність що є формою внутрішньої емоційної згоди з обставинами життя чи то синергетичним ставленням до життєвих ситуацій, може бути вивчена тільки через ставлення до різних вимірів психологічного простору.

А. Бурмістрова, вивчаючи уявлення про побутовий психологічний простір, характеризує його об'єктивний простір середовища, який попередньо засвоєний і реорганізований особистістю у відповідності до її смислів, і набув форму переживання як «моє» [5]. В цьому контексті К. Уілбер зазначає, що проблеми конкретної особистості витікають з того, де вона проводить межу між собою і навколишнім світом: чим ширший простір самоотождення людини, тим більший зміст світу людина усвідомлює як своє. Науковцем виділено чотири варіанти вирішення питання про те,

де проходить межа між «Я» і «не-Я»: 1 – рівень «маски» (найвужча територія «Я», яка потрібна людині для презентації себе оточуючим); 2 – рівень «Его» (межа проходить між свідомістю людини і її тілом, при цьому існує конфлікт між духовним і тілесним); 3 – рівень організму в цілому (межа проходить між тілом і зовнішнім світом, душа з тілом знаходяться в гармонії і єдності, але вони протиставляються світу); 4 – рівень виділення себе з Всесвіту (простір власного «Я» розширюється до нескінченності [22]). А в дослідженні Є. Шиянова та О. Калмикової зазначено, що психологічна дистанція є багатограним особистісним феноменом, що включає в себе проксемічні параметри повідомлення (просторове розташування партнерів); емоційні параметри, що відображають ступінь емпатійної довірливості суб'єктів; комунікативні параметри, що складаються з певних вербальних конструкцій, які розділяють звернення «Я» і «Ми», «Ми» і «Вони» один до одного [24]. Отже, психологічна дистанція допомагає особистості зберегти простір «Я», підтримати стійкість «схеми самості», конструювання якої проходить шлях від інтеріоризації знань, засвоєння оцінок інших людей до соціального порівняння, самоатрибуції та смислової інтеграції життєвих переживань.

Висновки. Підсумовуючи проведений аналіз теоретичних конструктів розуміння професійного простору, слід зазначити, що професійний простір як інтегроване психологічне утворення особистості, забезпечує її автономність та збереження професійної ідентичності. Професійний простір має зовнішню (дисциплінарну) та внутрішню (психологічну) області, які наповнені певним змістом і знаходяться в певних структурних зв'язках. Різноманітні комбінації змісту і структури меж професійного простору складають специфічні та індивідуальні його ознаки на різних етапах онтогенезу. Професійний простір особистості як соціально-психологічна система містить багато ланок, так само як багато ланок містить соціальна структура і соціальна інфраструктура суспільства. Разом з тим ця система цілісна, оскільки функція елементів соціально-професійної структури груп і спільнот, соціальної інфраструктури організацій та інститутів, які до неї входять, у кінцевому рахунку єдина. Вона полягає у тому, щоб сприяти збереженню, рекреації і відтворенню людини як екологічної одиниці і як особистості з певними соціокультурними якостями, забезпечувати її фізичне, психічне та соціальне здоров'я, з одного боку, і значний моральний, творчий і соціальний потенціал – з другого.

Перспективи подальших досліджень. У межах подальших наукових пошуків, вивчення професійного простору особистості

слід спрямовувати у напрямку не тільки удосконалення його теоретико-методологічних конструктів, але й прикладних аспектів професійної гармонізації та благополуччя особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 346 с.
3. Бодалев А.А. Акме-эфект личностного самоосуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 1998. – №1. – С. 59-65.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
5. Бурмистрова А.В. Индивидуальные особенности средового поведения, регулирующего границы бытийного пространства личности / А.В. Бурмистрова // Психология личности и ее бытия / [под ред. З.М. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова]. – Краснодар, 2005. – С. 288-250.
6. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості: [монографія] / Я.О. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
7. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности / Л.П. Гримак. – М. : Политиздат, 1989. – 319 с.
8. Журавлев А.Л. Психологическое и социально-психологическое пространство: теоретические основания исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Знание. Понимание. Умения. – 2012. – №2. – С. 10-18.
9. Кондаков И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии, 1989. – №5. – С. 151-164.
10. Лазурский А.Ф. Классификация личностей / А.Ф. Лазурский // Психология индивидуальных различий: [тексты]. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 179-198.
11. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин. – СПб. : «Сенсор», 2000. – 408 с.
12. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 156-176.

13. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
14. Менегетти А. Психология лидера / А. Менегетти. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2002. – 208 с.
15. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К.Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
17. Салихова Н.Р. Контекстуально-уровневая модель жизненного пространства личности / Н.Р. Салихова // Ученые записки Казан. ун-та. – Серия: «Гуманитарные науки». – Т.152. – К.5. – С. 183-199.
18. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с.
19. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.
20. Стрекалов С. Жизнь как эволюция души. Введение в теорию и практику системы роста личности «Игры в Пространстве» / С. Стрекалов. – СПб., 2010 – 112 с.
21. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : [монография] / В.А. Татенко. – К. : Просвита, 1996. – 404 с.
22. Уилбер К. Интегральная психология: сознание, дух, психология, терапия / К. Уилбер; [пер. с англ. под ред. А. Киселева]. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 412 с.
23. Фрейд З. Психология бессознательного: Сборник произведений / З. Фрейд; [сост. М.Г. Ярошевский]. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.
24. Шиянов Е.Н. Психологическая дистантность подростков в условиях педагогического взаимодействия / Е.Н. Шиянов, О.И.Калмыкова // Вестник практической психологии образования, 2006. – №4. – С. 57-65.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K.A. Abul'hanova-Slavskaja. – М. : Mysl', 1991. – 299 с.
2. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniija / B.G. Anan'ev. – М. : Nauka, 1977. – 346 с.
3. Bodalev A.A. Akme-jeffekt lichnostnogo samoosushhestvlenija v processe socializacii i individualizacii vzroslogo cheloveka / A.A. Bodalev // Mir psihologii. – 1998. – №1. – S. 59-65.

4. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti / B.S.Bratus'. – M. : Mysl', 1988. – 304 s.
5. Burmistrova A.V. Individual'nye osobennosti sredovogo povedenija, regulirujushhego granicy bytijnogo prostranstva lichnosti / A.V. Burmistrova // Psihologija lichnosti i ee bytija : [pod red. Z.M. Rjabikinoj. A.N. Kimberga, S.D. Nekrasova]. – Krasnodar, 2005. – S. 288-250.
6. Goshovs'kyj Ja.O. Resocializacija deprirovanoi' osobystosti: [monografija] / Ja.O. Goshovs'kyj. – Drogobych : Kolo, 2008. – 480 s.
7. Grimak L.P. Rezervy chelovecheskoj psihiki vvedenie v psihologiju aktivnosti / L.P. Grimak. – M. : Politizdat, 1989. – 319 s.
8. Zhuravlev A.L. Psihologicheskoe i social'no-psihologicheskoe prostranstvo: teoreticheskie osnovanija issledovanija / A.L. Zhuravlev, A.B. Kuprejchenko // Znanie. Ponimanie. Umenija. – 2012. – №2. – S. 10-18.
9. Kondakov I.M. Metodologicheskie osnovanija zarubezhnyh teorij professional'nogo razvitija / I.M. Kondakov, A.V. Suharev // Voprosy psihologii. – 1989. – №5. – S. 151-164.
10. Lazurskij A.F. Klassifikacija lichnostej / A.F. Lazurskij // Psihologija individual'nyh razlichij: [teksty]. – M. : Izd-vo MGU, 1982, – S. 179-198.
11. Levin K. Razreshenie social'nyh konfliktov / K. Levin. – SPb. : «Sensor», 2000. – 408 s.
12. Leont'ev D.A. Samorealizacija i sushhnostnye sily cheloveka / D.A. Leont'ev // Psihologija s chelovechskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetskoj psihologii. – M.: Smysl, 1997. – S. 156-176.
13. Maksimenko S.D. Genezis sushhestvovanija lichnosti / S.D. Maksimenko. – K. : Izd-vo OOO «KMM», 2006. – 240 s.
14. Menegetti A. Psihologija lidera / A. Menegetti. – M. : NNBF «Ontopsihologija», 2002. – 208 s.
15. Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennoj: psihologicheskoe issledovanie sub#ekta v ego bytii / S.K.Nartova-Bochaver. – SPB. : Piter, 2008. – 400 s.
16. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn. – M. : Nauka, 1997. – 191 s.
17. Salihova N.R. Kontekstual'no-urovnevaja model' zhiznennogo prostranstva lichnosti / N.R. Salihova // Uchenye zapiski Kazan. un-ta. – Serija «Gumanitarnye nauki». – T.152. – K.5. – S. 183-199.

18. Slobodchikov V. I. Psihologija cheloveka / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M. : Shkola-press, 1995. – 384 s.
19. Smirnov S.D. Psihologija obraza: problema aktivnosti psihicheskogo otrazhenija / S.D. Smirnov. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. – 231 s.
20. Strekalov S. Zhizn' kak jevoljucija dushi. Vvedenie v teoriju i praktiku sistemy rosta lichnosti «Igry v Prostranstva» / C. Strekalov. – SPb, 2010 – 112 s.
21. Tatenko V.A. Psihologija v sub#ektnom izmerenii : [monografija] / V.A. Tatenko. – K. : Prosvita, 1996. – 404 s.
22. Uilber K. Integral'naja psihologija: soznanie, duh, psihologija, terapija / K. Uilber; [per. s angl. pod red. A. Kiseleva]. – M. : OOO «Izdatel'stvo ACT», 2004. – 412 s.
23. Frejd Z. Psihologija bessoznatel'nogo: Sbornik proizvedenie / Z. Frejd: [sost. M.G. Jaroshevskij]. – M. : Prosveshhenie.1989. – 448 s.
24. Shijanov E.N. Psihologicheskaja distantnost' podrostkov v uslovijah pedagogicheskogo vzaimodejstvija / E.N. Shijanov, O.I.Kalmykova // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija, 2006. – №4. – С. 57-65.

Virna Z.P. Personality's professional space: from the peculiarities of disciplinary to the reality of subjective modeling. The notion of the phenomenon of professional space actualizes the problem of theoretical and empirical issues in the study of local and structural features of the personality's professional life. The proposed material shows a full dynamic consideration of the professional space in its structural features, functional possibilities, factors and mechanisms for the professional development and methods of its distinguishing and comprehension by a man. Research presentation position of the material relates to the historical and psychological analysis of ideas, concepts, theories and concepts of psychology of the space phenomenon, where the general interpretational model appears from outlining disciplinary manifestations of this phenomenon to its subjective modeling choices. Disciplinary space is treated as a clear limitation of the professional knowledge and skills by which one fixes a group of professional conduct rituals. Space subjective modeling is reflected in consciousness as inner intention of professional development in the form of energy creation, projection of consciousness in the «perfect» comparative model of living space design «my space» and others. Gradual consideration of disciplinary and professional subject areas simulated space proves their close relationship with each other and various combinations of content and structure of the professional space is specific features at different stages of ontogeny.

Key words: psychological space, personal space, professional space, living space.

Отримано: 11.12.2013 р.

Діагностика та аналіз сформованості у майбутніх учителів поведінкового компонента усвідомлення міжособистісного конфлікту

М.А.Володченко. Діагностика та аналіз сформованості у майбутніх учителів поведінкового компонента усвідомлення міжособистісного конфлікту. У статті розкрито результати теоретико-емпіричного дослідження сформованості поведінкового компонента усвідомлення міжособистісного конфлікту майбутніми вчителями. В якості критеріїв поведінкового компонента визначені інтерактивність та регульованість поведінки. Розглянуто відповідні показники та методичні прийоми діагностики їх сформованості. Проаналізовано розподіл майбутніх учителів за сформованістю у них поведінкового компоненту за обома критеріями та у цілому. Зроблено висновок про необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів у процесі формувального експерименту.

Ключові слова: діагностика, аналіз, міжособистісний конфлікт, усвідомлення, поведінкова складова, інтерактивність, регульованість, сформованість.

М.А.Володченко. Диагностика и анализ сформированности у будущих учителей поведенческого компонента осознания межличностного конфликта. В статье раскрыты результаты теоретико-эмпирического исследования сформированности поведенческого компонента осознания межличностного конфликта будущими учителями. В качестве критериев поведенческого компонента определены интерактивность и регулируемость поведения. Рассмотрены соответствующие показатели и методические приемы диагностики их сформированности. Проанализировано распределение будущих учителей по уровням сформированности у них поведенческого компонента по обоим критериям и в целом. Сделан вывод о необходимости специальной подготовки будущих учителей в процессе формирующего эксперимента.

Ключевые слова: диагностика, анализ, межличностный конфликт, осознание, поведенческий компонент, интерактивность, регулируемость, сформированность.

Постановка проблеми. Доцільність розроблення проблеми усвідомлення майбутніми вчителями міжособистісного конфлікту пояснюється завданнями їх професіоналізації на етапі отримання ними вищої педагогічної освіти. Адже педагог повинен

уміти організувати й підтримувати систему ефективних взаємодій і комунікацій, частим явищем яких бувають міжособистісні конфлікти, які потрібно вміло спрямовувати у конструктивне русло, вирішувати найбільш оптимальним способом, попереджувати їх загострення та негативні наслідки. Формування складових конфліктологічної компетентності у майбутніх педагогів передбачає їх здатність до управління ситуаціями ускладненої взаємодії між учасниками педагогічного процесу загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень. У працях Є.М. Богданова і В.Г. Зазикіна [1], І.В. Ващенко і С.П. Гіренко [2], А.М.Гірника [3], Л.В. Долинської [4], Г.В.Ложкіна, Н.І.Пов'якель [7], М.І.Пірен [8], Б. І. Хасан [10] та ін. підкреслюється важливість усвідомлення особистістю конфлікту як вихідної психологічної умови у процесі дій з його залагодження. З іншого боку, зазначається, що усвідомлення міжособистісного конфлікту (надалі – МОК) – це первинний етап його аналізу, а відтак і ключовий момент у його подоланні. Проте ці роботи розглядають проблеми конфліктологічної компетентності та її формування у майбутніх учителів, не виокремлюючи в якості окремого предмета дослідження таку її важливу складову як усвідомлення міжособистісного конфлікту, що передбачає сприймання й інтерпретація конфліктних явищ, їх якісний аналіз, планування на цій основі ефективних заходів з вирішення посталих суперечностей. Недостатня вивченість та водночас суспільна важливість питань усвідомлення міжособистісного конфлікту майбутніми учителями спонукали нас до спеціального його дослідження.

Метою статті є розкриття методичної бази діагностики сформованості поведінкового компонента усвідомлення міжособистісного конфлікту майбутніми учителями та аналіз отриманих емпіричних результатів.

Аналіз досліджень у галузі конфліктологічної компетентності особистості взагалі і майбутніх фахівців (у тому числі і вчителів), зокрема, свідчить про доцільність виокремлення у структурі усвідомлення міжособистісного конфлікту таких складових, як когнітивний, особистісний і поведінковий компоненти. Усвідомлення майбутніми вчителями МОК передбачає його сприймання, розуміння і тлумачення (когнітивний компонент), що забезпечують побудову образу МОК і певний рівень його аналізу. Усвідомлення МОК також характеризується позитивною мотивацією набуття конфліктологічних знань, а також морально-ціннісною спрямованістю (особистісний компонент). У поведінці майбутніх учителів усвідомлення МОК виявляється

як здатність діяти заради порозуміння з навколишніми, вдосконалення міжособистісного спілкування й взаємодії (поведінковий компонент).

Поведінковий компонент усвідомлення міжособистісного конфлікту досліджено у роботах А.М.Гірника [3], Н.М. Дорощенко [5], Л.О.Коберник [6], М.І.Пірен [8], Дж. Скотта [10] та ін. Він визначається нами за критеріями інтерактивності й регульованості. Інтерактивність має такі показники: переважаючий стиль поведінки у конфлікті, здатність до партнерства, динамічні особливості конфліктної взаємодії, комунікабельність. Критерій урегульованості визначається за показниками самовладання, емоційної стійкості, мовленнєвої гнучкості, самоконтролю.

Емпіричне дослідження сформованості поведінкового компонента у структурі усвідомлення майбутніми вчителями МОК було проведене серед студентів третього курсу природничого, фізико-математичного й педагогічного факультетів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у кількості 135 осіб. Методика дослідження відображена у табл.1.

Таблиця 1

Методика дослідження сформованості поведінкового компонента усвідомлення майбутніми вчителями МОК

Критерії поведінкового компонента	Показники поведінкового компонента	Методичні прийоми на визначення сформованості показників
Інтерактивність	переважаючий стиль поведінки у конфлікті	Методика визначення стилів поведінки в конфліктній ситуації (К.Томас)
	здатність до партнерства	Методика діагностики комунікативних установок (В.В. Бойко)
	динамічні особливості конфліктної взаємодії	Експертні оцінки частоти, гостроти міжособистісних конфліктів
	комунікабельність	Тест Кеттелла (фактори А і Н)
Регульованість	самовладання	Дослідження імпульсивності (В.А.Лосенков)
	емоційної стійкості	Шкала «Нейрогизм» (опитувальник Айзенка)
	мовленнєвої гнучкості	Тест на визначення ригідності мовлення
	самоконтроль	Методика діагностики самоконтролю в спілкуванні (М.Снайдера)

Методика визначення стилів поведінки в конфліктній ситуації побудована на основі двовимірної моделі врегулювання конфліктів К.Томаса, де представлені кооперація (співпраця), пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, які беруть участь у конфлікті, і протистояння (конфронтація), для якого властивий акцент на захисті особистих інтересів, індивідуалізм. Відповідно до цих двох основних вимірів кооперації-конфронтації, К.Томас виділяє п'ять типів конфліктної поведінки, які розміщено у порядку зростання протистояння: співпраця (кооперація), компроміс, пристосування, уникнення (відхід, ігнорування), суперництво (протистояння, боротьба).

Суперництво виражається в орієнтації конфліктної поведінки особистості на досягнення власних егоїстичних інтересів за рахунок навколишніх. Конфліктна поведінка типу «уникнення» свідчить про відмову особистості від досягнення власних цілей і про відмову як від співпраці, так і від суперництва. Поведінка пристосування свідчить про відмову особистості від власних інтересів на користь опонентам, прийняття їх вимог, дія під їх примусом. Компроміс – тип конфліктної поведінки, який призводить до взаємних поступок, угоди між конфліктантами. Поведінка співпраці орієнтована на пошук альтернатив конфліктам, об'єднання інтересів опонентів, задоволення інтересів обох сторін.

В опитувальнику на виявлення типових форм конфліктної поведінки К.Томас описує кожний з п'яти перерахованих можливих варіантів дванадцятьма судженнями про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. У різних поєднаннях вони утворюють тридцять пар тверджень, у кожній з яких респондент обирає одне, що найбільш властиве для його поведінки.

Порівняння кількості балів, набраних респондентом за кожною зі шкал, дає уявлення про тенденцію до певного типу конфліктної поведінки. Оскільки нас цікавили прояви протистояння у поведінці молодших підлітків, то лише Бали обчислювалися у діапазоні від 5 до 1 від максимального за стиль «співпраця» до мінімального за стиль «протиборство».

Методика діагностики комунікативних установок (В.В. Бойко) дозволяє виявляти рівень негативних комунікативних установок особистості щодо інших і використана нами для визначення здатності опитуваних до партнерства. Вона складається з 25 тверджень, на кожне з яких опитуваний повинен відповісти «так» чи «ні», висловлюючи згоду або незгоду з ним. Для визначення показника негативної комунікативної установки необхід-

но за ключем підрахувати отриманий сумарний бал. Якщо бал вищий середнього – 33, це свідчить про наявність вираженої негативної комунікативної установки. Чим нижчим є рівень негативних комунікативних установок, тим вищою є здатність до партнерства.

Експертні оцінки були використані в якості методу визначення динамічних особливостей конфліктної взаємодії майбутніх учителів. У нашій роботі експертами виступили студенти, що навчались в одній групі й добре знають один одного. Кожного досліджуваного оцінювали всі його одногрупники за такими ознаками, як частота, гострота, тривалість, легкість початку його міжособистісних конфліктів. Для цього експерти заповнювали бланки експертних оцінок на кожного з досліджуваних. Виразність кожної ознаки необхідно було оцінити за п'ятибальною шкалою. Найбільш сильна виразність оцінюється 1 балом, а найслабша – 5 балами. Після оцінки кожної позиції обома експертами підраховувалась загальна, а на її підставі – середня сума балів, яка свідчить про динаміку міжособистісних конфліктів досліджуваних. Вважалось, що чим гострішими, тривалішими, більш частими є міжособистісні конфлікти, тим менш вони усвідомлені.

Комунікабельність досліджуваних майбутніх учителів визначалась за допомогою тесту Кеттелла 16 PF (фактори А – комунікабельність та Н – сміливість). На дослідження фактора А передбачено 10, а фактору Н – 13 запитань. Досліджуваний повинен дати один із варіантів відповіді на кожне питання: «так», «ні», «не знаю».

Поєднання факторів А і Н вказує на потребу особистості у спілкуванні та вмінні спілкуватись. Високі значення факторів А (8-10 стенів) і Н (8-10 стенів) означають, що людина прагне до спілкування, легко і швидко, за власною ініціативою вступає у контакт з незнайомими і малознайомими людьми. Зберігає впевненість у собі, здатна відстоювати свою позицію у спілкуванні з авторитетними людьми. Спілкування слугує основним способом залагодження проблем, що виникають у її життєдіяльності.

Середні значення факторів А (4-7 стенів) і Н (4-7 стенів) властиві для людини, яка не уникає взаємин з навколишніми, але власна ініціатива невисока. Ініціатором спілкування стає тоді, коли зачіпаються її інтереси або проблему неможливо вирішити поза спілкуванням. Має невелике коло друзів та знайомих зі спільними інтересами й цінностями. Спілкування у великій аудиторії або з авторитетними людьми напружує.

Низькі значення факторів А (1-3 стена) і Н (1-3 стена) притаманні людині, яка має незначну потребу у спілкуванні з людьми. Дуже вибірково встановлює і підтримує контакти. Коло спілкування обмежується найбільш близькими людьми. Уникає спілкування з великою аудиторією або з авторитетними людьми. Переживає значні труднощі, коли необхідно про щось попросити. Чим вищими у майбутніх учителів є показники за факторами А і Н, тим краще вони усвідомлюють МОК.

Рівень імпульсивності визначався за допомогою тесту-опитувальника В.А. Лосенкова «Дослідження імпульсивності», який складається із двадцяти запитань та чотирьох варіантів відповідей до кожного з них.

У процесі обробки результатів підраховують величину показника імпульсивності. Він є сумою балів, набраною за всіма шкалами тесту-опитувальника.

Рівень імпульсивності в опитувальнику охарактеризовано як високий, середній і низький. Імпульсивність – це риса особистості, що зумовлює недостатній самоконтроль у спілкуванні і діяльності, невизначеність життєвих цілей, нестійкість орієнтацій та інтересів, протилежна вольовим якостям цілеспрямованості й наполегливості. Чим більшою є сума набраних балів, тим вищий рівень імпульсивності майбутніх учителів і тим нижчий рівень усвідомлення ними МОК.

Імпульсивні люди часто мають невизначені життєві плани; в них немає інтересів і вони захоплюються то одним, то іншим. Люди з низьким рівнем імпульсивності, навпаки, цілеспрямовані, мають чіткі ціннісні орієнтації, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети, намагаються довести розпочате до кінця.

Опитувальник Айзенка спрямований на дослідження трьох індивідуальних якостей дитини – інтравертність-екстравертність, нейротизм, брехливість. Ними використана шкала «Нейротизм», що вимірює емоційність досліджуваних за ознакою її стабільності-нестабільності. Опитувальник дозволяє розподілити досліджуваних за чотирма типами емоційності: нестабільний інтравертований, нестабільний екстравертований, стабільний інтравертований, стабільний екстравертований.

Представник нестабільного інтравертованого типу емоційності відзначається такими рисами, як образливість, тривожність, ригідність, схильність до розмірковувань, песимізм, стриманість, некоммунікабельність, постаблена експресивність.

Емоційність нестабільної екстравертованої людини відзначається чутливістю, покvapливiстю, агресивністю, збудливiстю, мінливiстю, імпульсивністю, оптимізмом, активністю.

Респондент зі стабільним інтравертованим типом емоційності є пасивним, обережним, поміркованим, доброзичливим, миролюбним, керованим і контрольованим, солідним надійним, рівним, спокійним.

Стабільний екстравертований тип емоційності розкривається як комунікабельний, контактний, балакучий, розкутий, життєрадісний, не схильний до тривоги, схильний до лідерства.

Шкала «Нейротизм» опитувальника Айзенка включає інструкцію, двадцять чотири питання та бланк відповідей. Досліджуваний отримує бланк відповідей, потім йому читають інструкцію. Питання читають вголос, по черзі. На відповідь відводиться приблизно 1-1,5 хвилини.

Підрахунок кількості балів, набраних досліджуваними, проводять за допомогою «ключа». Якщо опитуваний відповів так, як зазначено у «ключі», він отримує один бал. Протилежна відповідь отримує нуль балів.

Досліджувані, які набрали більше дванадцяти балів за шкалою «нейротизм», є емоційно нестабільними. Вони образливі, не можуть справитись зі своїми негативними емоціями – страхом, тривогою, неспокоєм, що можуть у них перейти у гнів або навіть в агресію, підозрілість, підступність. Водночас добре слово, посмішка здатні подолати емоційний спалах і швидко повернути їх у хороший настрій. Досліджувані з низьким рівнем нейротизму (до дванадцяти балів) емоційно стабільніші, у них рідше трапляються емоційні зриви, вони більш незалежні від ставлення навколишніх, особливо дорослих. Однак їх гнів або агресію не так легко зупинити, важко змінити модальність їх ставлення до чогось або когось. Чим більш емоційно нестабільним є досліджуваний, тим нижчим є рівень усвідомлення ним МОК.

З метою дослідження показника гнучкості мовлення майбутніх учителів був використаний тест на визначення ригідності мовлення. Кожному з досліджуваних пропонувались однакові кольорові зображення зимового пейзажу розміром 20x25 см. Їх завданням було написати твір за картинкою. Час написання не встановлювався, робота продовжувалась до 300 слів у творі.

З метою обробки результатів вертикальною рисою у тексті відокремлюються кожні сто слів. У кожній сотні слів підкреслюють усі слова, що повторюються, однакові за звучанням і написанням, у тому числі слова, що мають спільний корінь (зелень,

зелений, зеленуватий). Для кожної сотні слів окремо підраховують кількість слів-повторів. Сполучники також є словами, їх повтори теж підраховуються.

Показник ригідності мовлення був представлений у вигляді коефіцієнта (кількість повторюваних, слів, поділений на загальну кількість слів – 100). До кінця тексту тенденція до повторів зростає у більшості досліджуваних. Тому для визначення рівня ригідності використовують ключ, за яким визначають високу, середню, низьку ригідність (лабільність). Люди з лабільним мовленням часто мають помітні лінгвістичні й загальні гуманітарні здібності. Як правило, вони захоплюються літературою і філологією. З метою профілактики та залагодження МОК важливо піклуватись про зниження ригідності мовлення. Висока ригідність мовлення майбутніх учителів є свідченням слабкого усвідомлення ними МОК, а висока лабільність мовлення вказує на високий рівень такого усвідомлення.

Для оцінки сформованості у майбутніх учителів самоконтролю ми використали методiku діагностики самоконтролю в спілкуванні М.Снайдера, в якій визначались високий, середній, низький рівні.

Люди з високим самоконтролем, за Снайдером, постійно стежать за собою, добре знають, як адекватно поводитись у різних ситуаціях, управляють вираженням своїх емоцій. Разом з тим вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їх позиція: «Я такий, який я є на даний момент». Люди з низьким самоконтролем більш відкриті, егоцентричні, в них більш стійке «Я».

Опитувальник включає десять тверджень, кожне з яких досліджуваний оцінює стосовно себе як справедливе або ні. Чим більше балів набирає досліджуваний, тим вищим рівень його самоконтролю. Більш високий рівень самоконтролю вказує на краще усвідомлення майбутніми вчителями МОК.

Отже, розроблена нами комплексна методика емпіричного дослідження поведінкового компонента усвідомлення майбутніми вчителями МОК дозволила у логічній послідовності отримати достатню базу емпіричних даних, на підставі обчислення та узагальнення яких ми визначили високий, середній та низький рівень сформованості у майбутніх учителів поведінкового компонента.

Студентам з високим рівнем поведінкового компонента усвідомлення МОК у ситуаціях конфлікту властивий поведінковий стиль співпраці, вони мають виражену здатність до партнерства, досить рідко і не одразу вступають у МОК, що відзначаються

зниженою гостротою й короткою тривалістю, вони досить комунікабельні, з низькою імпульсивністю, емоційно стійкі, мають хороші мовленнєву гнучкість і самоконтроль.

Майбутні учителі з середнім рівнем поведінкового компонента усвідомлення МОК у ситуаціях конфлікту проявляють лише тенденцію до співпраці, часто використовують компроміс, мають певну здатність до партнерства, МОК з їх участю відзначаються помірною гостротою й тривалістю, вони досить часто і швидко вступають у МОК, мають середню комунікабельність та імпульсивність, не завжди емоційно стійкі, мовленнєва гнучкість і самоконтроль виявляються на хорошому рівні лише у сприятливих ситуаціях.

Студентам з низьким рівнем поведінкового компонента усвідомлення МОК у ситуаціях конфлікту властива тенденція до протидії. Їх здатність до партнерства майже не виявляється, МОК з їх участю відзначаються виразною гостротою, затяжним характером, швидко і часто вступають у МОК. Вони досить комунікабельні, з високою імпульсивністю, емоційно нестійкі, відзначаються мовленнєвою ригідністю і зниженим самоконтролем.

Отримані кількісні результати в узагальненому вигляді відображені у табл. 2. Як свідчить табл.2, високий рівень сформованості поведінкового компонента мають 13,7% студентів, середній – 58,5 %, а низький – 27,8 %. При порівнянні рівнів окремих критеріїв помітно, що інтерактивність поведінки розвинена у студентів дещо краще, ніж врегульованість поведінки. Стосовно першого з них більше студентів мають високі (15,6%) й середні (59,2%) показники, ніж стосовно другого (відповідно 11,8% та 57,8%).

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнем сформованості поведінкового компонента усвідомлення МОК (у %, n = 135)

Критерії поведінкового компонента усвідомлення МОК	Рівні сформованості		
	Високий	Середній	Низький
Інтерактивність поведінки	15,6	59,2	25,2
Регульованість поведінки	11,8	57,8	30,4
Інтегрований критерій	13,7	58,5	27,8

Аналізуючи сформованість у майбутніх учителів поведінкового компонента усвідомлення МОК за критерієм інтерактивності, ми відзначили слабку здатність досліджуваних до партнерства і співпраці, які у більшості розкриваються лише за сприятливих

зовнішніх умов (при організації викладачем, під його впливом, за наявності дружніх стосунків тощо), а у ситуаціях МОК, як правило, не використовуються. Тобто, ці студенти не вміють долати комунікативні бар'єри, властиві для МОК. Водночас, вони демонструють схильність до компромісів, певну зацікавленість партнером і увагу до його позиції.

Зниження регульованості поведінки у багатьох студентів виникає через високу мовленнєву ригідність, що зумовлює невідповідність мовленнєвої поведінки досліджуваних конкретній ситуації. Маючи величезний арсенал мовних засобів, особистість не завжди вміє ним ефективно скористатись, правильно дібрати лексику, побудувати речення, інтонацію тощо таким чином, щоб бути почутим, щоб викликати прихильність і увагу співрозмовника. Помилки у мовленні можуть бути сильним конфліктогеном. Мовленнєва гнучкість особливо потрібна майбутнім учителям, бо їх повинні зрозуміти учні.

Висновки і перспективи. Система традиційної педагогічної освіти, на жаль, недостатньо готує майбутніх учителів до роботи з врегулювання конфліктів, зокрема, міжособистісних, що досить розповсюджені у шкільному середовищі. Державним Стандартом підготовки фахівців педагогічних спеціальностей не передбачено навчального курсу з конфліктології у вищому навчальному закладі. А під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу ці студенти, хоча й отримують мінімум необхідних знань, але не встигають виробити у себе складні й чисельні вміння та навички. Зважаючи на дуже широкий та різнобарвний спектр конфліктних явищ, на їх проникнення у різні сфери нашого життя, робота з керування ними є складним завданням для фахівця з педагогічною підготовкою. Є всі підстави вважати, що сьогодні назріло питання про необхідність спеціальної роботи у вищому навчальному закладі у напрямку усвідомлення майбутніми вчителями міжособистісних конфліктів як важливої складової конфліктологічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте : Учебное пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
2. Ващенко І.В. Конфлікти великих соціальних груп: навчальний посібник / І.В. Ващенко, С.П. Гіренко. – Х.: Бурун-Книга, 2005. – 208 с.

3. Гірник А.М. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика / А.М.Гірник // Соціальна психологія. – № 2 (10). – 2005. – С. 175-176.
4. Долинська Л.В. Психологія конфлікту: навч. посібн. / Л.В. Долинська, Л.П. Матяш-Заяц. – К.: Каравела, 2010. – 304 с.
5. Дорошенко Н. М. Гендерна детермінація вибору студентами стратегії поведінки в конфлікті: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. М. Дорошенко. – К., 2003. – 188 с.
6. Кoberник Л.О. Психологія прояву конфліктних форм поведінки в студентському віці / Л.О.Кoberник // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : монографія / За ред. проф. Н.І.Пов'якель. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – С. 232-240.
7. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К.: Професіонал, 2007. – 407 с.
8. Пірен М.І. Конфліктологія : Підручник / М.І. Пірен. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.
9. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта: Учеб. пособие / Б.И.Хасан. – М., СПб., Н. Новгород: Питер, 2003. – 276 с.
10. Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д.Г. Скотт. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bogdanov E.N. Psihologija lichnosti v konflikte : Uchebnoe posobie / E. N. Bogdanov, V. G. Zazykin. – [2-e izd.]. – SPb.: Peter, 2004. – 224 s.
2. Vashhenko I.V. Konflikty velykyh social'nyh grup: navchal'nyj posibnyk / I.V. Vashhenko, S.P. Girenko. – H.: Burun-Knyga, 2005. – 208 s.
3. Girnyk A.M. Konfliktologichna ekspertyza: teorija i metodyka / A.M.Girnyk // Social'na psihologija. – № 2 (10). – 2005. – S. 175-176.
4. Dolyns'ka L.V. Psihologija konfliktu: navch. posibn. / L.V. Dolyns'ka, L.P. Matjash-Zajac. – K.: Karavela, 2010. – 304 s.
5. Doroshenko N. M. Genderna determinacija vyboru studentamy strategii' povedinky v konflikti: dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.07 / N. M. Doroshenko. – K., 2003. – 188 s.
6. Kobernyk L.O. Psihologija projavu konfliktnyh form povedinky v students'komu vici / L.O.Kobernyk // Praktychna psihologija

- v systemi vyshhoi' osvity: teoriya, rezul'taty doslidzhen', tehnologii' : monografija / Za red. prof. N.I.Pov'jakel'. – K.: NPU imeni M.P.Dragomanova, 2009. – S. 232-240.
7. Lozhkin G.V. Psihologija konfliktu: teoriya i sучasna praktyka: navchal'nyj posibnyk / G.V. Lozhkin, N.I. Pov'jakel'. – K.: Profesional, 2007. – 407 s.
 8. Piren M.I. Konfliktologija : Pidruchnyk / M.I. Piren. – K.: MAUP, 2003. – 360 s.
 9. Hasan B.I. Konstruktivnaja psihologija konfliktu: ucheb. Posobie / B.I.Hasan. – M., SPb., N. Novgorod: Piter, 2003. – 276 s.
 10. Skott D. G. Konflikty. Puti ih preodolenija / D.G. Skott. – K.: Vneshtorgizdat, 1991. – 191 s.

M.A.Volodchenko. Diagnostics and analysis of formation of future teachers' behavioral component of interpersonal conflict realization. The article envisages an important problem of future teachers' realization of interpersonal conflict. The realization of interpersonal conflict is the first stage of its analysis and the main factor of its overcoming. The realization of interpersonal conflict includes the conflict phenomena perception and explaining, their analysis, planning on this base effective events aimed to overcoming of contradictions. The components, criteria, indicators of psychological model of future teachers' realization of interpersonal conflict were revealed. There are cognitive, personal, behavioral components in the model. The behavioral component is revealed as person's ability to act for mutual understanding with other persons, for improving interpersonal communication and interaction. The criteria and methodical tools for diagnostics on behavioral component were considered. The criteria of behavioral component are interaction and adjustability. The proper indicators of these criteria and diagnostic tools of the investigation were considered. The differentiation of levels of future teachers' behavioral component formation was analyzed. 13,7% of students have high, 58,5% have average and 27,8% have low level of behavioral component. It was set that the interaction is formed better then adjustability of students' behavior. It was marked low students ability to partnership and cooperation and high speech rigidity as main barrier to behavioral component formation. The conclusion on necessity of future teachers' special formation of behavioral component was made.

Key words: diagnostics, analysis, interpersonal conflict, realization, behavioral component, interaction, adjustability, formation.

Отримано: 18.01.2014 р.

Психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури

Н. М. Гончарук. Психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури. Стаття присвячена психологічному дослідженню комунікативного акту та його логічно-змістової структури. Автором описано психологічну сутність поняття, змістову та процесуальну (цілемотиваційну) структуру комунікативного акту. Змістовий аналіз дає можливість виділити структурні одиниці, які характеризують сукупність елементів, зв'язків і тенденцій, що складають комунікативний акт. Процесуальний аспект аналізу передбачає розгляд комунікативного акту як завершеної комунікативної дії й вивчає послідовні її етапи – від появи мотивації до досягнення результату. Структурно-логічна структура комунікативного акту включає мотиваційний, орієнтувальний, змістовий, результативно-оцінювальний компоненти.

Ключові слова: комунікативний акт, комунікативні потреби, мотиви комунікативної діяльності, комунікативна ситуація, соціальна перцепція, засоби передачі повідомлення, канал зв'язку.

Н. М. Гончарук. Психологический анализ коммуникативного акта и его логико-содержательной структуры. Статья посвящена психологическому исследованию коммуникативного акта и его логико-содержательной структуры. Автором описана психологическая сущность понятия, содержательная и процессуальная (целемотивационная) структура коммуникативного акта. Содержательный анализ дает возможность выделить структурные единицы, характеризующие совокупность элементов, связей и тенденций, составляющих коммуникативный акт. Процессуальный аспект анализа предполагает рассмотрение коммуникативного акта как завершеного коммуникативного действия и изучает последовательные его этапы – от появления мотивации к достижению результата. Структурно-логическая структура коммуникативного акта включает мотивационный, ориентировочный, содержательный, результативно-оценочный компоненты.

Ключевые слова: коммуникативный акт, коммуникативные потребности, мотивы коммуникативной деятельности, коммуникативная ситуация, социальная перцепция, средства передачи сообщения, канал связи.

Постановка проблеми. У нашому суспільстві комунікація відіграє роль інформаційного ресурсу для забезпечення активної взаємодії у всіх сферах діяльності. Сучасний стиль життя вимагає управління потоками інформації, які надходять з різних

джерел, ініціювання певних дій, формування та регулювання взаємних зв'язків, управління масовою аудиторією, вплив на волю, розум та почуття партнерів. Сьогодні комунікація є базовою основою взаємодії між людьми, що визначає необхідність оволодіння системою комунікативних знань, умінь та навичок.

Аналіз досліджень і публікацій. У психології комунікацію розглядають з різних точок зору. Її описують як обмін інформацією між людьми [20, с.84], шлях повідомлення інформації [22, с.487], міжрівневу передачу інформації [21, с.31], процес передачі повідомлення, під час якого досягається однозначне сприймання комунікаційного змісту суб'єктами, які його посилають, і тими, які отримують [26], передачу інформації, думок, почуттів, волевиявлень людини у ході спілкування [27], акт відправлення інформації від мозку однієї людини до мозку іншої [25], механізм, який забезпечує існування та розвиток людських стосунків, охоплюючи всі розумові символи, засоби їх передачі у просторі та часі [9], процес обміну інформацією за допомогою загальної системи символів та мовних знаків [16], психологічний вплив однієї людини на іншу з метою зміни її поведінки [20, с.84], процес перетворення повідомлення [15, с. 23].

Як бачимо, усі визначення описують процес передачі інформації (вербальної, невербальної, емоційної, пізнавальної) за допомогою певної знакової системи (мови, мовлення, міміки, жестів). Цей процес може бути взаємним (обмін інформацією) або одновекторним (вплив, акт відправлення, передача інформації).

Аналізуючи особливості різних видів взаємодії, Г. Лассвелл стверджує, що комунікація, на відміну від спілкування, є одновекторним впливом, спрямованим на отримання певного ефекту. Він забезпечується знанням аудиторії, на яку цей вплив спрямований [10]. Подібної позиції дотримуються інші дослідники. Зокрема, М. Олешков підкреслює, що в комунікації ми маємо справу з односпрямованим процесом, який скеровує інформацію лише в один бік. Він робить висновок про певні закономірності комунікації, а саме: а) наявність різних рівнів активності суб'єктів у процесі комунікації, що свідчить про асиметричність комунікативного процесу (у той час як під час спілкування партнери однаково активні); б) зменшення кількості інформації під час руху від відправника до одержувача [16]. Ці закономірності демонструють, що в комунікативному процесі важлива не лише передача інформації, а й донесення її до відома співрозмовника.

О. Семенюк зазначає, що комунікативний процес як найбільш загальне поняття теорії мовної комунікації актуалізується

у вигляді *комунікативного акту* [23, с.23]. За Б. Ломовим процес комунікативної діяльності будується як «система сполучених актів» [13]. Кожний такий акт – це взаємодія двох суб'єктів, двох, наділених здатністю до ініціативного спілкування, людей [13; 16]. Як бачимо, дослідники вважають комунікативний акт найменшою складовою комунікації, яка у неподільному вигляді представляє всі характеристики цілісної структури, й описують його як одиницю комунікативного процесу.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного дослідження сутності комунікативного акту та визначенні його структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині у психологічних дослідженнях *комунікативний акт* розглядається як інтеракція, процес спілкування, який відбувається у певному місці на пересіченні осей простору і часу між адресантом і адресатом як носіями неповторних психосоціокогнітивних рис (Ф. Бацевич, Г. Горох, В. Карпалюк) [2; 4].

На думку О. Семенюка, комунікативний акт – це концептуально та структурно організований у межах вербального контакту обмін комунікативною діяльністю, в якій предметно-знаковим носієм є дискурс, що опирається на певну ситуацію [23, с.23].

У теорії лінгвістики комунікативний акт визначається як акт взаємодії відправника й одержувача повідомлення, в основу якого покладена певна інформація. Повідомлення в прагмалінгвістиці розглядається як комплекс трьох етапів: локуції (зверненого мовлення), іллокуції (мети впливу) та перлокуції (досягнення ефекту) (Дж. Л. Остін) [3; 19].

Є. Ключев комунікативним актом називає акт мовленнєвої взаємодії між носіями мови, в межах якої вони розв'язують комунікативні завдання: спілкуються, обмінюються інформацією [23].

Отже, комунікативний акт є інтеракцією між адресантом і адресатом, спрямованою на реалізацію комунікативних завдань та представленою у вигляді цілеспрямованої завершеної дії. Комунікативний акт реалізується у ході комунікативного процесу та є його складовою.

Структурний аналіз, виконаний під час теоретичного дослідження, дозволяє констатувати, що комунікативний акт забезпечують кілька компонентів: 1) адресант – комунікатор; 2) адресат – людина, котрій спрямована інформація; 3) зміст повідомлення; 4) засоби передачі повідомлення (лист, усне мовлен-

ня, жести); 5) канал зв'язку (безпосереднє спілкування, поштове повідомлення, книги, невербальна комунікація); 6) результат взаємодії [24]. А. Занковський додає до цих складових ще дві: код – форму, в якій виражене повідомлення, та мету – бажаний результат комунікації [7].

Г. Лассвелл у структурі комунікативного акту виокремлює суб'єкт, зміст, засоби, аудиторію, результат [10]. Окрім вищезазначених компонентів, дослідник виділяє компонент «аудиторію» – соціальну спільноту, на яку спрямований комунікативний вплив (в інших класифікаціях використовують термін «адресат» – людина (люди), котрим спрямована інформація).

О.А. Семенюк, аналізуючи мовленнєвий аспект комунікативної дії, в акті комунікації виділяє макро- та мікрокомпоненти. До макрокомпонентів відносить дискурс, який є впорядкованим повідомленням, та ситуацію, представлену збігом життєвих обставин, визначених особливостями комунікативної діяльності людини. Мікрокомпоненти – це конситуація, мовлення, контекст, пресупозиція. Конситуація описується умовами спілкування та його учасниками. Контекст – смислами, які відображаються у певному дискурсі. Пресупозиція є фондом знань, досвіду, попередніх відомостей про явище, подію, стан речей, якими володіють комуніканти. Мовлення виступає процесом продукування дискурсу [23].

Отже, як свідчить опрацювання наукових джерел, у літературі представлені різні змістові аспекти комунікативного акту. Лінгвістичні дослідження виокремлюють дискурс, ситуацію, конситуацію, мовлення, контекст, пресупозицію як окремі складові комунікативного акту. Структурно-психологічний аналіз дає можливість виділити адресанта і адресата (аудиторію), зміст, засоби передачі повідомлення (код як систему засобів), канал зв'язку, результат (мету) взаємодії. Урахування цих компонентів забезпечує ефективність комунікативного акту як цілісної структурної одиниці комунікації.

Водночас, важливим є розгляд не лише змістового, а й *структурно-логічного* (процесуального, цілемотиваційного) аспекту комунікативного акту. Такий аналіз дозволяє виокремити компоненти у причинно-наслідковій площині: від появи мотивації до досягнення результату комунікативного впливу, тобто проаналізувати процес комунікативної діяльності.

Сьогодні постає питання про функціонування комунікативної діяльності як окремої психологічної категорії, та, відповідно, доцільність виділення складових комунікативного акту як

одиниці цієї діяльності. У психологічній літературі триває дискусія з приводу того, чи можна вважати комунікацію окремим видом діяльності, чи просто засобом її забезпечення [12, с.27].

Однак, розгляд комунікації лише як засобу взаємодії не сприяє чіткому аналізу цілемотиваційної основи комунікативного акту. З нашої точки зору, комунікація може бути і засобом діяльності, й окремою завершеною дією. Як засіб діяльності вона виступає у ситуаціях, які стосуються забезпечення інших видів діяльності: навчальної, комерційної, підприємницької, сфери обслуговування тощо. Водночас, комунікація може виступати й завершеною комунікативною дією. Особливо важливо враховувати це положення у роботі практичного психолога при побудові корекційної роботи з розвитку навичок спілкування. Саме тут комунікація постає як окремий завершений вид діяльності, який має самостійну мету – формування комунікативних навичок.

Отже, структурно-логічний (процесуальний) аспект аналізу передбачає аналіз комунікативного акту як завершеної комунікативної дії й вивчає послідовні її етапи – від появи мотивації до досягнення результату.

Розглядаючи процесуальний аспект, В. Кан-Калік виділяє чотири етапи етапи комунікативного акту: прогностичний (планування й прогнозування змісту); початковий (встановлення емоційного і ділового контакту); керування спілкуванням (цілеспрямована організація взаємодії); аналіз комунікації (співвіднесення мети, засобів, результатів взаємодії) [8].

Дослідники Н. В. Дикань, І. І. Борисенко розрізняють такі етапи комунікативного процесу: зародження ідеї, кодування, вибір каналу, передача, декодування [5].

Аналіз наукових досліджень, проведених у межах вивчення комунікації та комунікативного акту, дозволяє з'ясувати, що, згідно з загальнопсихологічною структурою діяльності, прийнятою у психології, структурно-логічна структура комунікативного акту включає такі компоненти: мотиваційний, орієнтувальний, змістовий, результативно-оцінювальний [12].

До *мотиваційного компонента* відносяться спрямованість особистості, комунікативні потреби, цільові установки, мотиви комунікативної діяльності, ініціювання діалогу (монологу, полілогу), ціннісні орієнтації.

Комунікативна спрямованість особистості, як мотиваційна передумова спілкування, передбачає стійке домінування комунікативної потреби. Якщо у людини серед усіх інших потреб (на себе, на діяльність) переважає спрямованість на спілкуван-

ня, це є позитивним мотивостимулюючим чинником успішної психокорекційної роботи. Людина, яка прагне підтримувати добрі стосунки з оточуючими та орієнтується на спільну діяльність, своєю енергетикою, темпом зможе досягнути більшого, ніж та, яка чинить опір соціальним впливам.

Важливим мотивоутворюючим фактором є сформованість *комунікативних потреб*. Потреби спонукають вступати у контакти з іншими людьми. Г. Маррей соціальні потреби називає базовими для розвитку людини. До них він відносить бажання спілкуватися, відчувати належність до колективу, потребу у дружбі, любові, визнанні, повазі, прагнення підтримки [11]. Всі вони пов'язані з поняттям соціального статусу, який забезпечує основу найвищого рівня мотиваційної ієрархії – потреби в самоактуалізації (за А. Маслоу).

Серед усіх інших соціальних потреб А. Р. Лурія виділяє потребу у говорінні. Він вважає її початковим моментом формування комунікації. Це демонструється в описаному ним триступеневому механізмі зародження комунікативного акту: 1) комунікативний мотив (потреба); 2) думка як внутрішнє мовлення»; 3) зовнішнє мовлення [14]. На думку дослідника, потреба активізує процес запуску комунікативної програми та переводить її в активний стан, ініціюючи таким чином спілкування.

Під час проведення психокорекційної роботи з формування навичок комунікації на мотивостимулюючі чинники (потреби, мотиви комунікативної діяльності) слід звертати особливу увагу. Саме мотивація та її рушійні сили визначають темпи соціально-психологічного навчання: чим більшою буде спрямованість на спілкування, тим кращими виявляться результати психокорекційної роботи. А.-Фарадж, який підкреслював роль мотивостимулюючих чинників у подоланні людських проблем, говорив: «Дивись, нас є троє: я, ти і твоя хвороба. Тому, якщо ти на моєму боці, нам двом буде легше перемогти її, але якщо ти перейдеш на її бік, я один буду не в змозі здолати вас обох». Це свідчить про визначальну роль мотивації у забезпеченні комунікативного акту [1].

Не менш важливою, ніж мотиваційна, є *орієнтувальна складова комунікативної дії*. Вона передбачає розгляд комунікативної ситуації, перцептивний аналіз особливостей співрозмовника, планування взаємодії та підготовку програми дій.

Для планування взаємодії та підготовки програми необхідним є урахування *характеру комунікативної ситуації*. Під час її дослідження важливо зробити висновок про мету спілкування, його стратегію і тактику, характер ставлення (доброзичливе, кон-

фліктне, вороже), тип впливу на співрозмовника (інформування, моралізування, підтримку, глузування, образу, виправдання, критику, звинувачення), комунікативну поведінку, дотримання культури мовлення, використання невербальних засобів комунікації. У цьому контексті доцільним є аналіз комунікативних позицій учасників взаємодії: у кого вони сильніші, як змінюються під час спілкування, хто більш наполегливо досягає поставлених цілей, хто утримує ініціативу.

У руслі соціальної психології проведені дослідження свідчать, що для кращого планування комунікативного акту важливим є *перцептивний аналіз особливостей співрозмовника*, виконаний у рамках соціальної перцепції. Він передбачає характеристику зовнішнього вигляду, виокремлення психологічних рис особистості, створення уявлень про стан співрозмовника, його емоційність, соціальний статус, внутрішні принципи та мотиви поведінки. Соціальна перцепція забезпечує більш ефективне сприймання, пізнання й розуміння інших людей (Г.М. Андреева, О.О. Бодальов, Т.П. Гаврилова, Т.О. Лабунська, І.М.Омельченко) [17].

На основі аналізу комунікативної ситуації та особливостей співрозмовника здійснюється *планування комунікативного процесу*. Планування уможливлює прийняття рішення щодо виявлення комплексу завдань, ефективних методів, способів, ресурсів, необхідних для досягнення комунікативної мети.

Отже, орієнтувальний етап є важливим підготовчим етапом, який дозволяє правильно намітити програму комунікативних дій, й, таким чином, сформуванню готовності до виконання комунікативних завдань.

Якщо попередні стадії були підготовчими, базовими, то змістовий етап виступає основним – відповідає за реалізацію комунікативних дій. **Змістовий компонент** комунікації – це розуміння зверненого мовлення, логіка власних висловлювань, комунікативна дискусія, обмін думками, інформацією, раціональний вплив на співрозмовника. Фундаментальними його складовими є принципи, методи, форми та засоби комунікації.

Аналізуючи базові методологічні вимоги до реалізації комунікативного акту, Б. Г. Веденко виділяє такі його *принципи*: знання мети, наявність цілеспрямованої, вірогідної, своєчасної, достатньої, доступної інформації, мотивація співрозмовника, вибір оптимальних умов і форм комунікації, налагоджений зворотний зв'язок, результативність [6]. Р. Фалмер описує п'ять принци-

пів, які удосконалюють якість комунікації: ясність, повнота, стислість, конкретність та коректність [28].

Комунікативна дія у ході реалізації змістового компонента комунікативного акту здійснюється у різних *формах*: усно та письмово, вербально та невербально, візуально та аудіально, у формі діалогу, монологу, полілогу. Відповідно до цього відбувається поділ *засобів комунікації*. Вони класифікуються на вербальні (усне мовлення, письмо, книги, періодичні друковані видання), невербальні (міміку, пантоміміку, жести, інтонацію, дистанцію), візуальні (мас-медіа, рекламу, електронні носії), аудіальні (радіо, аудіокниги).

Про рівень сформованості комунікативних дій свідчить уміння використовувати під час взаємодії різноманітні методи та прийоми. *Методами комунікації* можуть виступати вільні та пошукові бесіди, тренінги, семінари, лекторії, диспути, дискусії, брейн-штормінги, розповіді, інструктажі. Кожний з цих методів передбачає свою систему комунікативного впливу, яка складається з комплексу різноманітних прийомів: прямих, непрямих, маніпулятивних. Усі вони спрямовані забезпечувати ефективність комунікативного процесу.

Важливим складником змістової частини комунікативної взаємодії є метакомунікація – особисте сприймання співрозмовника на рівні, на якому комуніканти інформують один одного про своє ставлення (за П. Вацлавіком) [9]. Психологи надають цьому фактору особливе значення, так саме як і активності суб'єктів комунікації. Висока соціальна активність, прозорість не лише з питань інформації, а й з питань взаємного ставлення та емоційного стану, дає змогу отримати високі показники комунікативної взаємодії.

Отже, ефективність застосування змістової складової комунікативного акту залежить від активності суб'єктів спілкування, знання принципів, методів, форм, засобів комунікації та уміння їх використовувати у практичному житті.

Після апробування на практиці усіх потенційних складових змістового етапу настає завершальна фаза – підведення підсумків комунікативної взаємодії, або *результативно-оцінювальний етап*. Ця стадія комунікативної дії є кроком контролю, самоконтролю, оцінки досягнутої мети та передбачає корекцію окремих недосконалих моментів взаємодії.

Процес контролю розпочинається з встановлення його стандартів – того, які результати повинні бути отримані. Він характеризується перевіркою, оцінкою та самооцінкою фактично досяг-

нутах результатів, аналізом рівня успішності комунікативної взаємодії, з'ясуванням допущених помилок та причин неефективності окремих моментів комунікативного акту. Таким чином забезпечується зворотний зв'язок – проводяться корекційні заходи з метою підвищення результативності комунікації.

Ці кроки сприяють формуванню завершеності комунікативного акту, а аналіз ефективності його окремих моментів дозволяє удосконалити та автоматизувати комунікативні навички, необхідні для виконання наступної комунікативної дії.

Отже, психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури уможливорює **наступні висновки:**

Комунікативний акт є інтеракцією між адресантом і адресатом, спрямованою на реалізацію комунікативних завдань, та представлений у вигляді цілеспрямованої завершені дії. Він реалізується у ході комунікативного процесу та є його складовою.

Проведений аналіз свідчить, що у літературі представлені різні змістові аспекти комунікативного акту. Лінгвістичні дослідження виокремлюють дискурс, ситуацію, конситуацію, мовлення, контекст, пресупозицію як окремі складові комунікативного акту. Структурно-психологічний аналіз дає можливість виділити адресанта і адресата (аудиторію), зміст, код, засоби передачі повідомлення, канал зв'язку, результат (мету) взаємодії.

Процесуальний (цілемотиваційний) аспект аналізу передбачає розгляд комунікативного акту як завершені комунікативної дії й вивчає послідовні її етапи – від появи мотивації до досягнення результату. Структурно-логічна структура комунікативного акту включає такі компоненти: мотиваційний (спрямованість особистості на спілкування, комунікативні потреби, цільові установки, мотиви комунікативної діяльності, ініціювання взаємодії), орієнтувальний (опрацювання комунікативної ситуації, перцептивний аналіз особливостей співрозмовника, планування взаємодії), змістовий (знання принципів, методів, форм, засобів комунікації та уміння їх використовувати у практичному житті), результативно-оцінювальний (контроль та оцінка досягнутої комунікативної мети).

Урахування цих компонентів забезпечує ефективність комунікативного акту як цілісної структурної одиниці комунікації.

Список використаних джерел

1. Абуль-Фарадж. Книга занимательных историй / ред. Н. В. Пигулевской; пер. с сир. А. Белова, Л. Вильскера. – М.-Л. :

- Государственное издательство художественной литературы, 1961. – 294 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
 3. Богданов В. В. Деятельностный аспект семантики / В. В. Богданов // Прагматика и семантика синтаксических единиц : сборник научных трудов. – Калинин. – 1999. – № 8. – С.12–23.
 4. Горох Г. В. Комунікативна лінгвістика : навч.-метод. посіб. / Г. В. Горох, В. С. Карпалюк. – Кам'янець-Подільський : Зволейко, 2009. – 283 с.
 5. Дикань Н. В. Менеджмент : навч. посібник / Н. В. Дикань, І. І. Борисенко. – К. : Знання, 2008. – 389 с.
 6. Ефективна комунікація (спілкування) – важлива якість керівництва: [Електронний ресурс] / [Б.Г. Веденко, Л.Б. Веденко, Ф.В. Мельник та ін.] // Новості медицини і фармації : інтернет-видання для медичних та фармацевтичних працівників. – 2012. – №18 (431). – Режим доступу : <http://www.mif-ua.com/archive/article/34251>.
 7. Занковский А. Н. Организационная психология : учеб. пособие / А. Н. Занковский. – 2-е изд. – М. : Флинта, МПСИ, 2002. – 648 с.
 8. Кан-Калик В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Роспедагентство, 1995. – 108 с.
 9. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми : Сумський державний університет, 2011. – 187 с.
 10. Лассуэл Г. Д. Язык власти / Гарольд Дуайт Лассуэл // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2006. – Вып. 20. – С. 264–279.
 11. Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл, 2000. – 254 с.
 12. Леонтьев А. А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
 13. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды / Б.Ф. Ломов. – Москва : ИП РАН, 2006. – 624 с.
 14. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие / А.Р. Лурия. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 384 с.
 15. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.

16. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : монография / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил : Нижнетагильская гос. соц.-пед. акад., 2006. – 335 с.
17. Омельченко І. М. Особливості формування соціальної перцепції у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І. М. Омельченко. – К., 2010. – 20 с.
18. Опалюк О. М. Спілкування в контексті соціалізації особистості / О. М. Опалюк, О. І. Лісовий // 36. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка : серія соц.-педагогічна ; [за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 11. – С. 61-67.
19. Остин Дж. Избранное / Джон Ленгшо Остин ; пер. с англ. Л. Б. Маковой, В. П. Руднева. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. – 332 с.
20. Парыгин Б. Д. Анатомия общения : учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
21. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1999. – 349 с.
22. Прикладная конфликтология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – Минск : Харвест, 1999. – 624 с.
23. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посібник [для студ. вищих навч. закладів] / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. – К. : Академія, 2010. – 240 с.
24. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
25. Смит П. Коммуникации стратегического маркетинга : учеб. пособие / П. Смит, К. Бэрри, А. Пулфорд ; под ред. Л. Ф. Никулина ; [пер. с англ.]. – М. : Юнити-Дана, 2001. – 415 с.
26. Соломянюк Н. М. Теоретичні основи визначення поняття «інтегровані маркетингові комунікації»: [Електронний ресурс] / Н. М. Соломянюк, Ю. В. Молдаховська // Наука. Теорія і практика : вестник – 28.12.2011-30.12.2011. – Режим доступу : www.конференция.com.ua/pages/view/161.
27. Струганець Л. В. Культура мови : словник термінів / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. – 88 с.
28. Фалмер Р. М. Энциклопедия современного управления : в 5 т. / Р. М. Фалмер. – М. : ВИПКэнерго, 1992. – Т.5. : Специальные вопросы теории управления. – 120 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'-Faradzh. Kniga zanimatel'nyh istorij / red. N. V. Pigulevskoj. – per. s sir. A. Belova, L. Vilschera, – M.-L. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1961. – 294 s.
2. Batsevych F. S. Slovnnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii / Florii Serhiiovyh Batsevych. – K. : Dovira, 2007. – 205 s.
3. Bogdanov V. V. Dejatel'nostnyj aspekt semantiki / V. V. Bogdanov // Pragmatika i semantika sintaksicheskikh edinic : sbornik nauchnyh trudov. – Kalinin. – 1999. – № 8. – S.12–23.
4. Horokh H. V. Komunikatyvna linhvistyka : navch.-metod. posib. / H. V. Horokh, V. S. Karpaliuk. – Kam'ianets-Podil'skyi : Zvoleiko, 2009. – 283 s.
5. Dykan N. V. Menedzhment : navch posibnyk / N. V. Dykan, I. I. Borysenko. – K. : Znannia, 2008. – 389 s.
6. Efektyvna komunikatsiia (spilkuvannia) – vazhlyva yakist kerivnytstva [Elektronnyi resurs] / [B.H. Vedenko, L.B. Vedenko, F.V. Melnyk ta in.] // Novosty medytsyny i farmatsyy : internet-vydannia dlia medychnykh ta farmatsevtichnykh pratsivnykiv. – 2012. – №18 (431). – Rezhym dostupu : <http://www.mif-ua.com/archive/article/34251>.
7. Zankovskij A. N. Organizacionnaja psihologija : ucheb. posobie / A. N. Zankovskij. – 2-e izd. – M. : Flinta, MPSI, 2002. – 648 s.
8. Kan-Kalik V. A. Grammatika obshhenija / V. A. Kan-Kalik. – M. : Rospedagentstvo, 1995. – 108 s.
9. Kosenko Iu. V. Osnovy teorii movnoi komunikatsii : navch. posib. / Iu. V. Kosenko. – Sumy : Sum'skyi derzhavnyi universytet, 2011. – 187 s.
10. Lassujel G. D. Jazyk vlasti / Garol'd Duajt Lassujel // Politicheskaja lingvistika. – Ekaterinburg, 2006. – Vyp. 20. – S. 264–279.
11. Leont'ev D. A. Tematicheskij apperceptivnyj test / D.A. Leont'ev. – 2-e izd., ster. – M. : Smysl, 2000. – 254 s.
12. Leont'ev A. A. Psihologija obshhenija. – 2-e izd., ispr. i dop. / A. A. Leont'ev. – M. : Smysl, 1997. – 365 s.
13. Lomov B. F. Psihicheskaja reguljacija dejatel'nosti : izbrannye trudy / B.F. Lomov. – Moskva : IP RAN, 2006. – 624 s.
14. Lurija A. R. Osnovy nejropsihologii : ucheb. posobie / A.R. Lurija. – 4-e izd., ster. – M. : Akademiya, 2006. – 384 s.
15. Makarov M. L. Osnovy teorii diskursa / M. L. Makarov. – M. : Gnozis, 2003. – 280 s.

16. Oleshkov M. Ju. Modelirovanie kommunikativnogo processa : monografija / M. Ju. Oleshkov. – Nizhnij Tagil : Nizhnetagil'skaja gos. soc.-ped. akad., 2006. – 335 s.
17. Omelchenko I. M. Osoblyvosti formuvannia sotsialnoi pertseptsii u ditei starshoho doshkilnoho viku z dytjachym tserebralnym paralichem : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.08 «Spetsialna psykholohiia» / I. M. Omelchenko. – K., 2010. – 20 s.
18. Opaliuk O. M. Spilkuvannia v konteksti sotsializatsii osobystosti / O. M. Opaliuk, O. I. Lisovyi // Zb. nauk. prats KPNU imeni Ivana Ohienka : serii sots.-pedahohichna ; [za red. L. P. Melnyk, V. I. Spivaka]. – Kam'ianets-Podilskyi : Aksioma, 2009. – Vyp. 11. – S. 61–67.
19. Ostin Dzh. Izbrannoe / Dzhon Lengsho Ostin ; per. s angl. L. B. Makeevoj, V. P. Rudneva. – M. : Ideja-Press, Dom intelektual'noj knigi, 1999. – 332 s.
20. Parygin B. D. Anatomija obshhenija : ucheb. posobie / B. D. Parygin. – SPb. : Izd-vo Mihajlova V.A., 1999. – 301 s.
21. Pochepcov G. G. Kommunikativnye tehnologii dvadcatogo veka / G. G. Pochepcov. – M. : Refl-buk; K. : Vakler, 1999. – 349 s.
22. Prikladnaja konfliktologija : hrestomatija / [sost. K. V. Sel'chenok]. – Minsk : Harvest, 1999. – 624 s.
23. Semeniuk O. A. Osnovy teorii movnoi komunikatsii : navch. posibnyk [dlia stud. vyshchykh navch. zakladiv] / O.A. Semeniuk, V. Iu. Parashchuk. – K. : Akademiia, 2010. – 240 s.
24. Slovar' prakticheskogo psihologa / [sost. S. Ju. Golovin]. – Minsk : Harvest, 1998. – 800 s.
25. Smit P. Kommunikacii strategicheskogo marketinga : ucheb. posobie / P. Smit, K. Bjjerri, A. Pulford ; pod red. L. F. Nikulina ; [per. s angl.]. – M. : Juniti-Dana, 2001. – 415 s.
26. Solomianiuk N. M. Teoretychni osnovy vyznachennia poniattia «intehrovani marketynhovi komunikatsii»: [Elektronnyi resurs] / N. M. Solomianiuk, Iu. V. Moldakhovska // Nauka. Teoryia y praktyka : vestnyk – 28.12.2011-30.12.2011. – Rezhym dostupu : www.konferentsyia.com.ua/pages/view/161.
27. Struhanets L. V. Kultura movy : slovnyk terminiv / L.V. Struhanets. – Ternopil : Navchalna knyha–Bohdan, 2000. – 88 s.

28. Falmer R. M. Jenciklopedija sovremennogo upravlenija : v 5 t. / R. M. Falmer. – M. : VIPKjenergo, 1992. – Т.5. : Special'nye voprosy teorii upravlenija. – 120 s.

N.M. Honcharuk. Psychological Analysis of the Communicative Act and its Logical and Semantic Structure. The paper explores the psychological aspects of the communicative act and its logical and semantic structure. The author describes the psychological essence of the concept, semantic and procedural (goal-oriented) structure of the communicative act.

In psychological studies, the communicative act is seen as interaction between the sender and recipient, designed to achieve communication objectives presented in the form of purposeful completed action. The communicative act is performed during the interaction and constitutes its essential component.

Content analysis allows us to identify the structural units that characterize the set of elements, relationships, and trends that constitute the communicative act. Various aspects of semantic analysis are presented in reference works. Linguistic research draws distinction between discourse situation, co-situation, speech, and context as individual components of the communicative act. Structural and psychological analysis enables us to identify the sender and recipient, content, code, vehicles of communication, message, channel, and result of the interaction.

The procedural aspect of the analysis involves consideration of the communicative act as a successful communicative action and examines its successive stages – from the emergence of motivation to the achieved results. The structural and logical structure of the communicative act includes motivational, orientative, content-related, and effect evaluative components.

The results of the theoretical research are aimed at finding ways to ensure the effectiveness of the communicative act as an integrated structural formation.

Key words: communicative act, communicative needs, motivational communication acts, communicative situation, social perception, communication tools, message, channel.

Отримано: 4.12.2013 р.

АНАЛІЗ ТЕРАПЕВТИЧНОГО АСПЕКТУ КАТАРСИСУ В ПСИХОДРАМІ

Н.Є. Гоцуляк. Аналіз терапевтичного аспекту катарсису в психодрамі. Огляд літератури показав, що у психології використовується низка аналогічних термінів для опису катарсису. З плином часу з'явилося безліч видів психотерапії, заснованих на катарсисі: аналіз характеру, гештальт-терапія, терапія первинного крику, біоенергетичний аналіз тощо. Техніки різні, але принцип залишається колишнім: він полягає в тому, щоб змусити пацієнтів очистити душу від усього хворобливого, що накопичилося в ній. Як і будь-який вираз почуттів у стані афекту, катарсис виникає мимоволі та спонтанно, експромтом. Катарсис різниться у різних людей як якісно, так і кількісно. Інтенсивність вивільнення почуттів дуже відносна і повинна оцінюватися не об'єктивно, а з позиції устрою світу переживань конкретної людини.

Ключові слова: катарсис, психотерапія, психодрами, техніки психодрами, пацієнт, душа.

Н.Е. Гоцуляк. Анализ терапевтического аспекта катарсиса в психодраме. Обзор литературы показал, что в психологии используется ряд аналогичных терминов для описания катарсиса. С течением времени появилось множество видов психотерапии, основанных на катарсисе: анализ характера, гештальт-терапия, терапия первичного крика, биоэнергетический анализ и т.д. Техники разные, но принцип остаётся прежним: он заключается в том, чтобы заставить пациентов очистить душу от всего болезненного, что накопилось в ней. Как и любое выражение чувств в состоянии аффекта, катарсис возникает невольно и спонтанно, экспромтом. Катарсис различается у разных людей как качественно, так и количественно. Интенсивность высвобождения чувств очень относительна и должна оцениваться не объективно, а с позиции устройства мира переживаний конкретного человека.

Ключевые слова: катарсис, психотерапия, психодрама, техники психодрамы, пациент, душа.

Постановка проблеми. Одна з найбільш суперечливих тем у літературі з психотерапії стосується відносних переваг і недоліків катарсису. Катарсис відіграв важливу роль в психотерапії упродовж майже ста років. Сам термін використовувався задовго до виникнення психотерапії. Існує думка, згідно з якою катарсис – медичний термін, що означає емоційне очищення пацієнта. Можливо, ця медична інтерпретація припускає очищення від емоцій, якщо вони були б якоюсь гидотою, від якої потрібно позбутися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З часів Аристотеля термін «катарсис» інтерпретувався по-різному. І справді, з часів Аристотеля до теперішнього часу священики, екзорцисти, сомнамбули, месмеристи і гіпнотизери очищали пацієнтів від злих духів, демонів та інших руйнівних сил. Вони вважали: те зле і нечисте, що впливає на людину зсередини, має бути вигнано геть. Медичне визначення катарсису було потужно підкріплено Фрейдом наприкінці XIX століття. Вивчаючи гіпноз, Фрейд викликав емоційну кризу в своїх пацієнтів-істериків, а потім керував розрядкою енергії, яку спочатку брав за пригнічені емоції, а пізніше – за «блоковане лібідо».

Сучасними дослідниками (Bohart, D. Rose, Warren, Kurlushek) феномен катарсису розглядається як «вентиляція», «відреагування», «первинний крик».

Мета статті полягає в аналізі теоретичних підходів до визначення катарсису як терапевтичного каталізатора в ході здійснення психодрами.

Виклад основного матеріалу. На початку XX століття Морено застосував катарсичний принцип Аристотеля і релігійні ритуали Близького Сходу до теорії драми Дідро, Лессінга і Гете і створив метод «спонтанної драми» (пізніше розвинувся в психодраму), де протагоністові надавалася можливість звільнитися від «законсервованих» ролей і написаних манускриптів. З плином часу з'явилося безліч видів психотерапії, заснованих на катарсисі: райхіанський аналіз характеру, наркоаналіз, гештальт-терапія, терапія первинного крику і біоенергетичний аналіз. Техніки були різні, але принцип залишався колишнім: він полягав у тому, щоб змусити пацієнтів очистити душу від усього хворобливого, що накопичилося в ній. Спільним для цих видів психотерапії було припущення, що емоції «скупчуються» в резервуарі, як пар у котлі, якщо не знаходять вираження. Це породжує внутрішній тиск, що напружує, що призводить до порушення функціонування психіки. Щоб знову знайти стан благополуччя, пацієнт повинен звільнити сховище шляхом висловлення емоцій, що там знаходяться. Ця теорія іноді називається «гідралічною моделлю» (Bohart, 1980) [3].

Ілюстрацією переживання катарсису може служити психодрама клієнта В., одруженої людини у віці старше сорока років, який скаржився на те, що більшу частину часу відчуває напруження і роздратованість. Він повідомив групі, що страждає від частих головних болів і що йому важко розслабитися на роботі. Часом він виглядав так, ніби збирався вибухнути, і кожному було зро-

зуміло: щось тисне його зсередини. Коли В. був обраний протагоністом, нікого не здивувало, що він захотів попрацювати над своїм станом загальної тривожності. Під час інтерв'ю він згадав, що ненавидить працювати на свого агресивного і владного тестя, але страх і відчуття провини заважають йому правильно оцінити ситуацію і піти з роботи. В одній зі сцен В. представив ситуацію, коли його несправедливо звинуватили в привласненні грошей фірми, де він працював. Всупереч його протестам і поясненням тесть (роль якого виконувалася допоміжною особою) образив і очорнив його, пригрозивши викликати поліцію. Ситуація дуже швидко втратила властивість «нібито». Можна було помітити, що В. почав втрачати над собою контроль і справжній гнів оволодів ним. Незважаючи на всі його зусилля залишатися спокійним і спроби оволодіти собою, щось у ньому проривалося назовні, щось, що він довгий час зберігав в собі: стара пригнічена лють намагалася зламати заслін. Здавалося, В. заново переживав всі випадки у своєму житті, коли його гнобили, і кричав: «Я не робив цього! Я не робив цього!». Раптово його тіло охопив спазм, і сльози буквально бризнули з очей, засліпивши його і намочивши сорочку. Потім все «перевернулося з ніг на голову», і він заплакав вперше за багато років. Коли все закінчилося, В. виглядав так, наче відкрив секрет, якусь просту істину, яку до сьогодні не міг виразити словами і навіть в думках. Але його тіло завжди знало цю істину, нагадуючи про неї напругою і головними болями. Після цієї сесії В. повідомив, що головні болі майже зникли і він став менш напружений і роздратований на роботі. Він відчував, що усвідомив важливий зв'язок, який існує між його нинішньою напругою та дитячими фрустраціями – інсайт, що дозволив йому більш ефективно справлятися з теперішніми та майбутніми ситуаціями, провокуючими стан тривожності.

Не тільки пацієнти розходяться в думках, описуючи катарсис і його ефекти. Авторитетні психодраматисти охарактеризували переживання катарсису як полегшення після стану граничного напруження, або емоційну кульмінацію як зрушення пригнічених злом емоцій і застиглих структур, як відчуття самих себе такими, якими вони хотіли би бути в своїй уяві.

Незважаючи на різницю у відчуттях, загальна нитка проходить через всі описи досвіду катарсису. Катарсис відноситься до того вислову емоцій, коли щось стримуване, що має природну тенденцію вийти назовні, нарешті вивільняється. Таким чином, катарсис можна вважати відміткою про завершення (повністю або частково) раніше перерваної або стриманої послідовності самовираження,

яка виявилася б природною реакцією на будь-яке переживання. Відповідно до цієї точки зору, катарсис – це щось на зразок запасного клапана для скидання напруги, що виникає всередині людини і у відносинах між людьми. Звідси стає зрозуміло, чому більшість з нас розглядає катарсис як щось позитивне, як дорогоцінний момент, ідеальний стан буття. У нашому світі здорового глузду катарсис (і взагалі вивільнення) має позитивне значення. Однак саме по собі це ще не робить катарсис терапевтично значущим явищем.

Лікувальна цінність катарсису залишається суперечним питанням. Традиційно вважалося, що катарсис володіє лікувальною силою при розладах, пов'язаних з посттравматичним стресом, коли те, що трапилося, є лише реакцією на травматичні стимули, реакцією, яка не змогла реально проявитися. Катарсис допомагає також при шизоїдних, імпульсивних або пасивно-агресивних розладах особистості, коли афект загальмований, а також при деяких соматоформних розладах, коли афект пригнічений і соматизований. Проте захисники катарсису вважають, що всі пацієнти – невротики, психотики, пацієнти з сильним і зі слабким Его, пригнічені або імпульсивні – мають стримані «енергії» і можуть отримати користь від катарсису, принаймні, на деяких стадіях лікування. Прихильники катарсису стверджують, що катарсис може вилікувати сам по собі, автоматично, і негайно виникає відчуття благополуччя, яке люди відчувають відразу після сильної емоційної розрядки, що є собою достатній доказ вагомості катарсису. У центрі цієї віри в катарсис лежить думка, що стримування емоцій веде до «консервування» почуттів, а звільнення емоцій дає полегчення. Противники катарсису з протилежного табору беруть під сумнів переваги катарсису або повністю їх заперечують. Вони стверджують, що полегшення, яке дає катарсис, носить непостійний характер, що напруга звичай повертається через певний період часу і що взагалі вираз якого-небудь почуття зовсім не обов'язково має призвести до того, що це почуття ослабне (наприклад, плач не робить горе менше). Вони також ставлять питання: а чи може вираження почуттів призвести до терапевтичних змін?

Захисники терапевтичного впливу катарсису спираються на спрощену точку зору, згідно з якою душевне здоров'я є «чистота душі», а душевна хвороба – «забруднення душі», а катарсис – проміжний агент очищення. Вони концептуалізують вилікування катарсисом як відкриття «запасного клапана», що знаходяться «під замком» аспектів «Я», дозволяючи їм вийти назовні. Відповідно до цієї точки зору, здоровий індивідуум – це

той, хто може дати вільний і спонтанний вихід своїм емоціям і постійно перебуває в динамічному процесі трансформації.

Емпіричні дослідження цінності катарсису концентрувалися головним чином на перевірці гіпотези фрустрації – агресії, запропонованої Доллардом, Дебом, Міллером, Мауерером і Сірсом (Dollard, Doeb, Miller, Mowerer, Sears) [4]. Відповідно до цієї гіпотези, агресивна поведінка зменшує спонукання до агресії. Ранні дослідження (наприклад, Feshback, 1956; Berkowitz, Green, & Macanley, 1962; Kahn, 1966; Hokanson, 1970) знайшли мало підтверджень цієї гіпотези, так само як і пізніші (Bohart, 1980; Warren & Kurlychek, 1980). Всі ці автори показали, що словесний або фізичний вираз гніву не применшує гнів автоматично, однак при цьому вони зробили висновок, що міжособистісні, поведінкові і свідомі фактори мають першорядне значення в тому, чи зменшиться гнів після катарсису чи ні [1; 5; 6; 8; 14; 16]. Займаючись контрольними дослідженнями дітей, Бандура і Уолтерс (Bandura & Walters, 1965) зібрали масу відомостей про те, що пряма або заміщена участь в агресивній поведінці в безпечних умовах підтримує поведінку на початковому рівні і навіть може підсилити її [2; 17]. У спробах збалансувати ці точки зору, Гоулд (Gould) припустив, що катарсис агресії приносить користь передусім пригніченим індивідуумам або тим, хто так чи інакше не може висловити свої почуття [7]. Гірше піддаються лікуванню катарсисом імпульсивні люди, наприклад, хаотичні підлітки, яким складно відкласти отримання задоволення, витримати фрустрацію і затримати негайну експресію. Ялом (Yalom, 1975) займає аналогічну позицію: «Багато стриманих людей отримують користь, відчуваючи і висловлюючи сильний афект. Інші, перед якими стоять протилежні проблеми контролю над імпульсами і великою емоційною рухливістю, навпаки, виграють від інтелектуального структурування та підпорядкування собі своїх емоцій» [18]. Подібним же чином, Батлер і Феріман (Butler & Fuhriman, 1983) виявили, що катарсис мав дуже великий успіх у групах пацієнтів, що звертаються самі, але був менш ефективний у госпіталізованих [5].

Теоретичні дослідження в рамках психоаналітичного мислення також відносяться критично до початкової гіпотези катарсису. Наприклад, Кріс (Kris, 1952) зауважує: «Нас більше не задовольняє припущення, що пригнічені емоції втрачають свою владу над нашим душевним життям, як тільки для них був знайдений вихід». Бінсток підтримує його: «Роль катарсису в людських відносинах – дуже обмежена і дуже скромна» (Binstock,

1973). Бібрінг (Bibring, 1954), Дьюалд (Dewald, 1964) і Грінсон (Greenson, 1967) міркують з технічної точки зору і підкреслюють, що, хоча катарсис має досить обмежене лікувальне значення в психоаналізі, він може дати пацієнту почуття визначеності щодо реальності своїх підсвідомих процесів.

У порівняльному дослідженні лікувальних факторів у рамках групової психотерапії Ялом (Yalom, 1975) зробив висновок, що «відкрите вираження афекту, розуміється, як життєво необхідне для групового терапевтичного процесу, при його відсутності все виродиться в стерильні академічні вправи. Однак воно є тільки частиною процесу і повинно доповнюватися іншими факторами». Його підтримують Ліберман і Майлс (Lieberman, Yalom, & Miles, 1973), які виявили, що просто «вентиляція» без придбання навичок, корисних для майбутнього, не мала ніякого лікувального значення [18]. Аналогічно, Ніколс і Закс (Nichols & Zax, 1977) у своєму розгляді катарсису в релігійних і магічних ритуалах лікування, психоаналізі, клінічній гіпнотерапії, груповій терапії, терапії поведінки, соціальної психології агресії та лікуванні неврозів виявили, що для терапевтичного лікування застосування одного катарсису ніколи не було достатнім [11].

Захисники катарсису як єдиного лікувального фактора мало уваги приділяють подібним даним і спочатку вірять у терапевтичну цінність катарсису. Вони стверджують: те, що відкидається критиками, є не справжнім катарсисом, а якоюсь формою «псевдоекспресії почуттів», і ті пацієнти, кому пощастить випробувати «те, справжнє», наприклад, «первинний досвід», вилікуються відразу ж і назавжди. Роуз (Rose, 1986) пише, що критики не отримали позитивного результату від застосування катарсису: «Те, що вони ідентифікували як почуття, просто було недостатньо сильним». Шефф (Scheff, 1989) також наполягає на тому, що критики «не змогли дотримуватися процедури неодноразового скидання емоцій під час правильно дистанційованого повторного переживання травмуючої сцени. Саме це, а не слабкість катарсичної терапії самої по собі, є причиною їх труднощів». У рамках потенційної зустрічі людей, Хайдер (Heider, 1974) розглядає катарсис як «найбільш поширений і визнаний інструмент для входження в світи трансцендентного існування».

Одне з твердо встановлених правил у психодрамі свідчить, що досягнення протагоністом катарсису – це головний лікувальний фактор терапевтичного впливу. Отже, катарсис заохочується. Незалежно від того, коли він трапляється – під час розігріву, дії, завершення або шерингу, – його часто розглядають як «вершину»,

або кульмінацію сесії, і після вважають єдиною, найбільш значною подією в психодрамі. Згідно Джину (Ginn, 1974), «цілий арсенал драматичного озброєння приводиться в дію для досягнення і максимізації катарсичного моменту». Поланські і Харкінс отримали настільки сильне враження від використання психодрами для розрядки афектів, що почали вважати, що психодрама створена спеціально для знешкодження небезпечних.

Взагалі, зважаючи на складність визначення ролі катарсису у зміні особистості, можна сказати, що його значення в психодрамі перебільшено. Психодраматистів, що провокують вивільнення емоцій з метою тільки вивільнення емоцій і залишають без належної уваги аналіз опорів, опрацювання та інтеграцію, можна порівняти з аналітиками в ранньому психоаналізі. Аналітики присвячували всю свою енергію розкриттю несвідомого. Контрастну позицію займало більш пізніше покоління – егопсихологи, які розглядали у своєму психоаналізі его-функції – випробування реальності, адаптацію, об'єктні відносини, захист і інтеграцію, – надаючи катарсису набагато менше значення. Практики, які прагнуть і до вивільнення, і до інтеграції, досягнуть більшого ефекту, ніж ті, для кого важливо тільки вивільнення. Це твердження відповідає висловленню Вейнер (Weiner, 1974), яка перефразувала афоризм Фрейда «де Id, там буде і ego».

Морено (Moreno, 1923, 1940) розширив початкове етимологічне значення катарсису, включивши в нього не тільки вивільнення і полегшення емоцій, а й інтеграцію і приведення в порядок, не тільки інтенсивне переживання минулого, але й сьогодення існування тут і зараз, не тільки пасивну вербальну рефлексію, а й активне невербальне втілення, не тільки приватний ритуал, а й обряд зцілення за участю людського суспільства, не тільки внутріпсихічного зменшення напруги, але і міжособистісне вирішення конфлікту, не тільки медичне очищення, а й релігійний та естетичний досвід. Подібне розуміння катарсису значно розширює все те, що описано вище, і відображає, таким чином, дві фази процесу психодрами: 1. Вивільнення і полегшення (катарсис); 2. Інтеграцію та впорядкування (опрацювання). За словами Зерка Морено (Z. Moreno, 1985), «після експресії повинна наступити стриманість» [14].

Висновок. Отже, лікувальна цінність катарсису в рамках психодрами і в рамках сучасного мислення в психотерапії визначається як переживання вивільнення, що відбувається, коли довготривалий стан внутрішньої мобілізації знаходить вихід у дії. Таке вивільнення не володіє лікувальними властивостями

саме по собі, але може викликати зміну в комбінації з іншими факторами.

Перспективи подальших досліджень. Дослідити значення «сценічного» інсайту в психодрамі. «Інсайт в дії» має наслідком такий тип інтенсивної особистісної «збірки», який веде до більш детального досвіду, ніж просте умоглядне усвідомлення, і полегшує застосування отриманого розуміння в звичайній поведінці поза межами терапевтичної обстановки.

Список використаних джерел

1. Bandura A. Self-efficacy: Toward a Unified Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* / A. Bandura. – New York: International Universities Press, 1977. – PP. 84, 192 – 215.
2. Blatner H.A. (Ed.) (1966). *Psychodrama, Role Playing and Action Methods; A syllabus* / H.A. Blatner. – Thetford, England: Author, 1988. – 380 p.
3. Bohart A.C. Toward a Cognitive Theory of Catharsis. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice* / A.C. Bohart. – England: Author, 1988. – PP. 17, 192 – 201.
4. Dollard J. Frustration and Aggression. / J. Dollard, L.W. Doeb, N.E. Miller, O.H. Mowerer & R.R. Sears. – New Haven: Yale University Press, 1990. – 450 p.
5. Feshbach S. The Catharsis Hypothesis and Some Consequences of Interaction with Aggressive and Neutral Play Objects / S. Feshbach // *Journal of Personality*, 1968. – PP. 449–462.
6. Gendlin E.T. *A Theory of Personality Change* / E.T. Gendlin. – New York: Wiley, 1990. – 348 p.
7. Ginn I.B. Catharsis: Its Occurrence in Aristotle, Psychodrama, and Psychoanalysis. *Group Psychotherapy and Psychodrama* / I.B. Ginn. – New Haven: Yale University Press, 1980. – p. 26, 7– 22.
8. Goldman E.E. *Psychodrama: Experience and Process* / E.E. Goldman, D.S. Morrison. – Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1984. – 348 p.
9. Gould R. *Child Studies Through Fantasy* / R. Gould. – New York: Quadrangle, 1998. – 269 p.
10. Hokanson J.E. *Psychophysiological Evaluation of the Catharsis Hypothesis* / J.E. Hokanson. – New York: Harper & Row, 1980. – 336 p.
11. Kahn S. *Psychodrama Explained* / S. Kahn. – New York: Phil. Library, 1978. – 390 p.
12. Kris E. *Psychoanalytic Explorations in Art* / E. Kris. – New York: International Universities Press, 1968. – 300 p.

13. Lieberman, M.A. Encounter Groups: First Facts / M.A. Lieberman, I.D. Yalom, M.B. Miles. – New York: Basic Books, 1979. – 620 p.
14. Moreno J.L. Mental Catharsis and the Psychodrama. Sociometry, 3 / J.L. Moreno. – New York: Beacon House, 1940. – PP. 209–244.
15. Nichols M.P. Outcome of brief cathartic psychotherapy // M.P. Nichols // Journal of Consulting and Clinical: Psychology, 1987. – PP. 403 – 410.
16. Warren, R. Treatment of Maladaptive Anger // R. Warren, R.T. Kurlychek. – Journal of Behavior Technology. Methods & Therapy, 1982. – PP. 135 – 139.
17. Weiner H.B. Psychodrama and the Chronic Alcoholic with a Discussion of the Magic Shop Technique. Michigan Institute of Group Psychotherapy and Psychodrama: [monograph] / H.B. Weiner. – New York: Beacon House, 1990. – 210 p.
18. Yalom I.D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy / I.D. Yalom. – New York: Basic Books, 1978. – 260 p.

N.Y. Hotsuliak. Analysis of Catharsis As a Therapeutic Aspect of Psychodrama. The literature review showed that the psychology used number of similar terms to describe the catharsis. Over time, a number of types of psychotherapy based on catharsis has appeared: an analysis of the nature, Gestalt therapy, primary cry therapy, bioenergetic analysis and so on. Techniques are different, but the principle remains the same: it is to get patients to clean the soul of all painful that had accumulated in it. As with any expression of feelings in the heat of passion, catharsis occurs involuntarily and spontaneously, impromptu. Catharsis is different for different people. The intensity of the release of feelings is very relative and must be assessed not objectively, but from the structure of the world experiences of the certain individual. The specific function of catharsis in psychodrama is to facilitate and enhance the spontaneity of expression. Expression is more than just affective release, it includes the reports of the internal and external perception of the world, representing about oneself and objects of value, protection, body image and so on. Protagonist encouraged to express themselves in any convenient manner, ideally – in an atmosphere free of disapproval and resistance. However, experience shows that psychodramatist not soothing that the release occurred, since there is an initial point therapy, not the end. Therapeutic value of catharsis within the framework of psychodrama and modern thinking in psychotherapy is defined as the experience of release that occurs when a long-term state of internal mobilization is out of action. This release does not have healing properties in itself, but can cause a change in combination with other factors.

Key words: catharsis, therapy, psychodrama, psychodrama techniques, patient, soul.

Отримано: 4.01.2014 р.

Опросник «ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ»

В.С. Густодымова. Опитувальник «Визначення психологічної залежності». Стаття присвячена опису процедури створення та апробації нової методики «Визначення психологічної залежності» на основі теоретичного аналізу проблеми у парадигмі юнгіанської психології. Психологічний опитувальник спрямований на визначення рівня схильності особистості до різних видів залежності (залежність від їжі, залежність від відносин, залежність від роботи, залежність від порядку та дисципліни, залежність від думки оточуючих). Здійснено комплексну перевірку діагностичних можливостей авторської методики, її валідацію і стандартизацію. Методика дозволяє здійснити своєчасну діагностику рівня схильності до психологічної залежності на початкових етапах її формування.

Ключові слова: аналітична психологія, психологічна залежність, опитувальник «Визначення психологічної залежності», прагнення до досконалості, аналітично орієнтоване психологічне консультування.

В.С. Густодымова. Опросник «Определение психологической зависимости». Стаття посвящена описанию процедуры создания и апробации новой методики «Определение психологической зависимости» на основе теоретического анализа проблемы в парадигме юнгианской психологии. Психологический опросник направлен на определение уровня склонности личности к различным видам зависимости (зависимость от еды, зависимость от отношений, зависимость от работы, зависимость от порядка и дисциплины, зависимость от мнения окружающих). Осуществлена комплексная проверка диагностических возможностей авторской методики, ее валидация и стандартизация. Методика позволяет осуществить своевременную диагностику уровня склонности к психологической зависимости на ранних этапах ее формирования.

Ключевые слова: аналитическая психология, психологическая зависимость, опросник «Определение психологической зависимости», страсть к совершенству, аналитически ориентированное психологическое консультирование.

Постановка проблемы. Феномен психологической зависимости представляет собой одну из наиболее актуальных и болезненных проблем на сегодняшний день, становится атрибутом современной жизни. Психологические зависимости охватывают всё многообразие жизнедеятельности человека: работу, деньги, спорт, отношения, духовный поиск и т.д. Любой поведенческий акт может носить

в себе угрозу формирования того или иного вида психологической зависимости. Во многом причины столь широкого распространения данной проблемы обусловлены культурными особенностями развития современного общества. Под влиянием культуры в обществе формируются определенные каноны, идеалы, ценности, которые стали, не только трудны для достижения, но и представляют собой психологическую проблему. Высокий уровень развития зависимости может повлечь за собой необратимые изменения личности, формирование психосоматических расстройств, а также нанести непоправимый вред психическому здоровью человека, включая проблемы взаимоотношений с окружающими людьми и обществом в целом.

Сложившаяся ситуация требует новых, нестандартных подходов в решении проблемы различных видов зависимости на основе анализа глубинных факторов, а также культурных установок, лежащих в основе данного феномена. На первый план выходит проблема отсутствия необходимых методов диагностики и профилактики психологической зависимости. Таким образом, изучение данного вопроса представляет как научный, так и практический интерес.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема формирования психологической зависимости личности находится в центре внимания как зарубежных, так и отечественных авторов.

Различные аспекты зависимости на сегодняшний день становятся исследовательским полем для ряда направлений в области психологии – клинической психологии (А.У. Тархан, Н.В. Шемчук, М.Г. Цетлин), психологии личности (Б.Г. Братусь, А.В. Худяков, В.Д. Менделевич, Ю.П. Сиволап), социальной психологии (Т.В. Чернобровкина, Т.Б. Дмитриева) и т.д.

Однако социальная масштабность зависимости принуждает нас рассмотреть это явление в более широком контексте, изучить глубинные основы и культурные особенности возникновения проблемы психологической зависимости с целью разработки наиболее эффективных методов ее предотвращения и преодоления.

Одной из психоаналитических теорий, предложившей новый взгляд на проблему феномена психологической зависимости является аналитическая психология К.Г. Юнга.

Проблема феномена психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга рассматривается в работах Мэрион Вудман, Джеймса Холлиса, Луиджи Зойя, Марии-Луизы фон Франц, Билли Б. Курри [1; 8; 2; 7; 4] и др.

Авторы затрагивают общепсихологические, семейные, культурные и мифологические аспекты данной проблемы, а также анализируют архетипы, лежащие в основе нарушений.

В центре исследований юнгианских аналитиков оказывается влияние особенностей развития современной культуры на формирование проблем личностного развития, в том числе и проблемы психологической зависимости. Неразрешенным остается вопрос выбора методов преодоления психологической зависимости, своевременной диагностики и профилактики данной проблемы в современных условиях.

Целью статьи является описание этапов разработки и апробации авторской методики на основе результатов теоретического анализа проблемы психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга.

Изложение основного материала исследования. Наибольший вклад в развитие понятия феномена психологической зависимости в рамках аналитической психологии К.Г. Юнга внесли юнгианские аналитики Джеймс Холлис и Мэрион Вудман. Психологическая зависимость рассматривается с двух основных позиций.

Джеймс Холлис выделяет следующее понятие психологической зависимости: «*зависимость* – это рефлексивное, обусловленное и часто прогрессирующе-подчиняющее поведение, осуществление которого моментально понижает уровень стресса» [8; с.92]. С данной точки зрения в основе различных видов психологической зависимости лежат определенные формы рациональных защит и привычных стилей поведения, которые наилучшим образом помогают личности установить контроль над собой или достичь социальной успешности.

Другая точка зрения, которая принадлежит Мэрион Вудман, выделяет в качестве источника формирования различных видов психологической зависимости страсть к совершенству – культурную установку, которая преобладает на современном этапе развития общества. Страсть к совершенству с психологической точки зрения означает порабощение человека своим комплексом [1; с. 68].

Отсутствие диагностического инструментария относительно исследования психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга вызвало необходимость создания нового методического инструмента.

Таким образом, мы выдвинули следующие задачи нашего исследования: разработать и апробировать новый методический

инструмент – психологический опросник «Определение психологической зависимости», который опирается на представления теории аналитической психологии К.Г. Юнга о феномене психологической зависимости; осуществит комплексную проверку диагностических возможностей этой методики, ее валидизацию и стандартизацию.

Целью данной методики является определение уровня склонности к следующим видам психологической зависимости: от еды, от отношений, от работы, от стремления к порядку и дисциплине, от мнения окружающих.

На первом этапе разработки психологического опросника нами был проведен анализ представлений относительно проблемы феномена психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга, позволяющий выделить те положения, которые стали теоретико-методологической основой при создании нового методического инструмента.

Теоретической основой данного опросника является работа юнгианского аналитика Мэрион Вудман «Страсть к совершенству: юнгианское понимание зависимости» [1]. В исследованиях Мэрион Вудман выдвинуто предположение о том, что в основе формирования психологической зависимости лежит стремление к совершенству, что характерно для маскулинных установок личности.

На основе анализа теоретических источников нами были выделены некоторые особенности личности, имеющей склонность к психологической зависимости. Это стремление к власти и чрезмерному контролю, как в отношении себя, так и в отношении других людей, амбивалентность чувств, отсутствие самоконтроля, стремление к недостижимым идеалам, отсутствие контакта с реальностью, постоянное ощущение несоответствия, перфекционизм, повышенное чувство ответственности, навязчивая одержимость и т.д.

На основе описаний, выделенных нами в теоретических источниках, было сформулировано 60 утверждений, равнозначно распределенных между пятью шкалами, соответственно выделенным нами видам психологической зависимости: от еды, от отношений, от работы, от стремления к порядку и дисциплине, от мнения окружающих. Таким образом, при формулировке утверждений опросника, в которых отражаются определенные диагностические признаки, мы отдаем предпочтение эмпирическому описанию поведения, которые составили представители аналитической психологии К.Г.

Юнга. Интерпретации автора методики были сведены к минимуму.

Текст опросника «Определение психологической зависимости».

Инструкция: «Внимательно прочитайте утверждения и напротив каждого из них укажите цифру, соответствующую Вашему варианту ответа. Пожалуйста, обдумайте то, насколько ответы описывают именно Ваши мысли, чувства и поведение, иначе результаты будут неверными. Не торопитесь, здесь нет ответов правильных и неправильных».

- «совершенно верно» – (+ 2);
- «скорее верно, чем неверно» – (+ 1);
- «затрудняюсь ответить» – 0;
- «скорее неверно, чем верно» – (– 1);
- «совершенно неверно» – (– 2).

1. Я испытываю потребность в том, чтобы меня похвалили.
2. Я не люблю менять свои планы.
3. Я не склонен к резким переменам в своей жизни
4. Я всегда придерживаюсь в своей деятельности принципа «Все или ничего».

5. Если моя жизнь организована, значит, она организована совершенно.

6. Я всегда стараюсь во всем достигать совершенства.

7. Я стараюсь соответствовать родительским ожиданиям.

8. Мне сложно принимать решения, так как боюсь поступить неправильно.

9. Глубоко внутри себя я ощущаю, что неспособен к самовыражению, не могу быть самодостаточным.

10. Я всегда стараюсь следовать своим принципам и идеалам.

11. Я уделяю большую часть своего времени наведению порядка и чистоты.

12. Если в моей деятельности у меня что-то не получается, это значит, что я не могу сделать это превосходно.

13. Я чувствую себя ответственным за близких людей.

14. В случае неудачи, я прихожу к мысли о том, что нет никакого смысла что-либо делать.

15. Если в моей жизни нет ничего кроме работы, я теряю к ней интерес.

16. Я боюсь, что окружающие люди не поймут меня, если я отступлю от своих принципов и идеалов.

17. Я прихожу к мысли о том, что в моей жизни нет места ничему, кроме работы.

18. Я боюсь того, что окружающие люди подумают обо мне.
19. Я стремлюсь к достижению совершенства в своей профессиональной деятельности.
20. Для меня потребности близких людей стоят на первом месте.
21. Я испытываю страх или беспокойство при мысли о том, что потерплю неудачу.
22. Я люблю порядок и дисциплину.
23. Я стараюсь соответствовать созданному мной совершенному образу.
24. Все, что я делаю, имеет логическую причину, вплоть до пищи, которую я принимаю.
25. Мне приходится выполнять работу других людей, так как могу справиться с ней лучше.
26. Я испытываю отчаяние, если что-то в моей работе идет не так.
27. Я не занимаюсь ничем, кроме работы, моя личная жизнь – это ловушка.
28. Я испытываю ощущение страха и тревоги при мысли о том, что могу упустить что-то важное в своей жизни.
29. Я всегда прислушиваюсь к мнению окружающих людей, прежде чем принять какое-либо решение.
30. Я прекрасно справляюсь со своей работой и знаю, что сделаю блестящую карьеру.
31. Я должен заботиться о том, чтобы близкие люди были удовлетворены.
32. Я ловлю себя на мысли о том, что плыву по течению.
33. Я испытываю беспокойство при мысли о том, что могу допустить ошибку.
34. Я изо всех сил стараюсь сделать так, чтобы все было хорошо.
35. Я склонен полагаться на мнение других людей.
36. Оставаясь наедине с собой, я чувствую себя истощенным и беспомощным.
37. Если мне случается опоздать, я испытываю сильное раздражение, и неудачи преследуют меня целый день.
38. Мне трудно открыться близким людям, чтобы получить эмоциональную поддержку.
39. Если у меня что-то не получается совершенно – я испытываю разочарование и безразличие.
40. Когда я остаюсь наедине с собой, у меня возникает ощущение полной безнадежности.

41. Я все должен делать правильно.
 42. Я испытываю отчаяние, когда слышу о том, что происходит в мире.
 43. Мне сложно говорить о своих чувствах с близкими людьми.
 44. Иногда я прихожу к мысли о том, что не могу сделать в своей работе ничего нового.
 45. Мысли о возможной опасности разрушают мою уверенность в себе.
 46. Если во взаимоотношениях с близким человеком что-то идет не так – это моя вина.
 47. Я чувствую себя виноватым перед моими близкими людьми.
 48. Я живу по определенному распорядку.
 49. Худоба не только привлекательна внешне, она свидетельствует о внутреннем порядке и дисциплине.
 50. Я всегда стараюсь следовать своим принципам и не отходить от них.
 51. Я испытываю беспокойство при мысли о том, как другие отреагируют на допущенную мной ошибку.
 52. Лучше меня никто не справится с обязанностями.
 53. Я чувствую себя опустошенным людьми, которые меня окружают.
 54. Я не могу выполнить необходимую работу, так как берусь за несколько дел сразу.
 55. Я не склонен к импульсивным поступкам.
 56. Я всеми силами стараюсь оправдать надежды родителей.
 57. Вся моя жизнь проходит не так, но я ничего не могу поделать.
 58. Я очень расстраиваюсь, если в моей жизни происходит все не так, как я запланировала.
 59. Мнение окружающих людей, несомненно, является для меня значимым.
 60. Я не склонен к проявлению спонтанности в поведении.
- Обработка результатов осуществляется путем подсчета количества баллов по каждой шкале, согласно разработанному нами ключу. Баллы, набранные испытуемым по каждой шкале, являются показателем склонности к тому или иному виду психологической зависимости. Минимальное количество баллов, которое может набрать испытуемый по каждой шкале – (– 24), максимальное – (+ 24).

Ключ для обработки результатов тестирования:

I. Зависимость от еды: 5, 6, 9, 14, 21, 24, 28, 39, 42, 49, 53, 57.
II. Зависимость от отношений: 1, 10, 13, 20, 31, 34, 36, 38, 43, 46, 47, 50.

III. Зависимость от работы: 4, 12, 15, 17, 19, 25, 26, 27, 30, 44, 52, 56.

IV. Зависимость от стремления к порядку и дисциплине: 2, 3, 11, 22, 33, 37, 41, 48, 54, 55, 58, 60.

V. Зависимость от мнения окружающих: 7, 8, 16, 18, 23, 29, 32, 35, 40, 45, 51, 59.

Интерпретация результатов:

- от – 24 до – 11 – низкий уровень склонности к психологической зависимости;
- от – 12 до + 11 – средний уровень склонности к психологической зависимости;
- от + 12 до + 24 – высокий уровень склонности к психологической зависимости.

Таким образом, благодаря разработанному нами психологическому опроснику можно получить информацию о степени склонности личности к тому или иному виду психологической зависимости, соответственно каждой шкале.

Следующим этапом исследования было осуществление комплексной проверки диагностических возможностей авторской методики, ее валидизация и стандартизация.

Апробация опросника проводилась на базе Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. В исследовании приняли участие 328 студентов дневного и заочного отделения в возрасте от 18 до 45 лет. Респонденты имеют различное вероисповедание и национальную принадлежность. Исследование проводилось в течение 2011-2014 г.г.

Важнейшим признаком психометрической процедуры является ее стандартизированность, которая предполагает проведение исследований при наиболее постоянных внешних условиях, вследствие чего, на основании полученных данных делаются выводы о надежности и валидности конкретной методики или теста [3].

В нашем исследовании мы осуществили проверку ретестовой надежности, которая измеряется с помощью повторного проведения теста на той же выборке испытуемых. При проверке ретестовой надежности (на двух выборках испытуемых) мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена, а также непараметрический критерий χ^2 Пирсона.

Согласно результатам проведенного исследования были получены следующие данные по первой выборке (18-25 лет):

$R = 0,707626$ ($\alpha < 0,01$) ($N=30$) (высокая значимая корреляция); $\chi^2_{эмп} = 7,821845$ ($\nu=29$) ($\alpha < 0,01$).

Следовательно, два эмпирических распределения не различаются между собой, что говорит о высокой ретестовой надежности.

Согласно $\chi^2_{эмп} < \chi^2_{кр}$ полученным данным по второй выборке испытуемых (32-45 лет) были получены следующие результаты:

$R = 0,832378$ ($\alpha < 0,01$) ($N=30$) (высокая значимая корреляция); $\chi^2_{эмп} = 4,525358$ ($\nu = 29$) ($\alpha < 0,01$).

В данном случае мы также наблюдаем, что $\chi^2_{эмп} < \chi^2_{кр}$. Следовательно, два эмпирических распределения не различаются между собой, что говорит о высокой ретестовой надежности.

Таким образом, полученные данные исследования являются достаточным показателем ретестовой надежности разрабатываемого нами опросника.

Чтобы повысить ретестовую надежность методики в целом, надо отобрать из исходного набора пунктов такие пункты, на которые испытуемые дают устойчивые ответы. Для дихотомических пунктов устойчивость удобно измерять с использованием четырехклеточной матрицы сопряженности, представленной в таблице 1.

Таблица 1

Четырехклеточная матрица сопряженности для измерения устойчивости дихотомических пунктов

Да	Нет
А	В
С	Д

Согласно таблице 1 в ячейке А суммируется частота ответов «верно», данных испытуемым при первом и втором тестировании, в ячейке В – число случаев, когда испытуемый при первом тестировании отвечал «верно», а при втором «неверно» и т.д.

В качестве меры корреляции вычисляется ϕ -коэффициент:

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

Пункты следует считать недостаточно устойчивыми, если на репрезентативной выборке величина $\sqrt{1-\phi}$ превышает 0,71. При этом $\phi < 0,5$.

Применяется также полная или упрощенная формула ϕ -коэффициента:

$\phi_i = (2a - P_i - 1) / \sqrt{P_i(N^* - P_i)}$, где P_i – количество ответов «верно» на i -й пункт теста; N^* – сумма всех элементов таблицы.

Используя эту формулу, была определена надежность для пяти отдельных пунктов разрабатываемого нами опросника

(включая все пять шкал). Она составила соответственно: 0,673; 0,549; 0,6478; 0,70967; 0,5749 (в общей выборке).

Также для определения надёжности были применены многофункциональные статистические критерии, в частности угловое преобразование Фишера ϕ^* , а также использован данный критерий в сочетании с λ -критерием Колмогорова-Смирнова в целях достижения максимально точного результата.

Следующим этапом было осуществление проверки валидности методики.

Содержательная валидность (совпадающая для данной методики с *конструктивной*) обеспечена принципом формирования суждений, то есть содержание вопросов данной методики точно соответствует представлениям автора.

Критериальная валидность проверялась с помощью анализа языковых репрезентаций индивидуального опыта людей, отнесённых к различным видам зависимости.

Конвергентная и дискриминантная валидность методики определялась на основе корреляций с показателями методики «Шкала созависимости» (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд) [6], а также методики «Тест-опросник на межличностную зависимость» Р. Гиршфильда, адаптация О.П. Макушиной [5]. Схожесть диагностируемых качеств, измеряемых обеими шкалами, позволяет сделать вывод о правомочности их сравнения. При проверке валидности методики мы использовали непараметрический критерий ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициент корреляции оказался равным между показателями по тесту «Шкала созависимости» (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд) и методике «Определение психологической зависимости»:

$R = 0,87453$ ($\alpha < 0,001$) ($N=60$) (зависимость от еды);

$R = 0,77541$ ($\alpha < 0,01$) ($N=60$) (зависимость от отношений);

$R = 0,69541$ ($\alpha < 0,01$) ($N=60$) (зависимость от работы);

$R = 0,75453$ ($\alpha < 0,001$) ($N=60$) (зависимость от стремления к порядку и дисциплине);

$R = 0,75453$ ($\alpha < 0,001$) ($N=60$) (зависимость от мнения окружающих).

Коэффициент корреляции между показателями опросника на межличностную зависимость (Р. Гиршфильд, адаптация О.П. Макушиной) и методике «Определение психологической зависимости» оказался равным:

$R = 0,65437$ ($\alpha < 0,001$) ($N=60$) (зависимость от еды);

$R = 0,80541$ ($\alpha < 0,01$) ($N=60$) (зависимость от отношений);

$R = 0,56541$ ($\alpha < 0,01$) ($N=60$) (зависимость от работы);

$R = 0,65453$ ($\alpha < 0,001$) ($N=60$) (зависимость от стремления к порядку и дисциплине);

$R = 0,78434$ ($\alpha < 0,001$) ($N=60$) (зависимость от мнения окружающих).

Полученные данные свидетельствуют об очень высокой значимой корреляции.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. С целью решения задачи создания нового методического инструмента в русле юнгианского подхода, который будет направлен на диагностику уровня склонности к различным видам психологической зависимости (зависимость от еды, зависимость от отношений, зависимость от работы, зависимость от порядка и дисциплины, зависимость от мнения окружающих), нами был разработан опросник «Определение психологической зависимости». Стандартизация методики диагностики показала высокую надёжность и валидность, а именно:

- методика «Определение психологической зависимости» обладает ретестовой надежностью в 2-х выборках испытуемых (при высоком уровне значимости ($\alpha < 0,01$)), а также по отдельным пунктам (включая пять шкал методики) ($\alpha < 0,05$);
- методика является валидным тестом (при очень высоком уровне статистической значимости ($\alpha < 0,001$)). Для полной проверки валидности мы вычислили содержательную, конструктивную, критериальную, а также конвергентную и дискриминантную валидности. При определении валидности методики мы использовали непараметрический критерий ранговой корреляции Спирмена.

2. Психологический опросник «Определение психологической зависимости» позволяет осуществить своевременную диагностику уровня склонности к психологической зависимости на ранних этапах ее формирования в условиях аналитически ориентированного психологического консультирования.

3. Возможность использования методики для обследования различных половозрастных выборок: методика может использоваться, начиная с юношеского возраста (17-18 лет).

4. Воспроизводимость результатов тестирования на различных профессиональных, гендерных и возрастных группах позволяют рассматривать ее в качестве удобного и надежного инструмента в сфере практической психодиагностики самых различных категорий населения.

5. Перспектива дальнейших исследований в данной области состоит в разработке новых практических методов преодоления психологической зависимости в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга.

Список использованных источников

1. Вудман Мэрион. Страсть к совершенству : юнгианское понимание зависимости / Мэрион Вудман ; [пер. с англ. В. Мершавка]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2006. – 272 с.
2. Зойя Луиджи. Наркомания. Патология или поиск индивидуации? / Луиджи Зойя. – М. : Добросвет, КДУ, 2007. – 208 с.
3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов : введение в психометрическое проектирование / Пол Клайн ; [пер. с англ. Е.П. Савченко]. – Киев : ПАН Лтд., 1994. – 288 с.
4. Курри Б. Билли. Госпожа удача. Юнгианский анализ игры и игрока / Курри Б. Билли ; [пер. с англ. В. Мершавка]. – М. : Изд-во «Класс», 2011. – 128 с. – (Библиотека психологии и психотерапии)
5. Макушина О.П. Опросник межличностной зависимости (Interpersonal Dependency Inventory). Р. Гиршфильд. Адаптация О.П. Макушиной // Психология общения. Энциклопедический словарь / О.П. Макушина; [под общ. ред. А.А. Бодалева]. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – С. 530.
6. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд; [пер. с англ. А.Г. Чеславская]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2002. – 224 с. – (Библиотека психологии и психотерапии ; вып. 103)
7. фон Франц М.-Л. Кошка : сказка об освобождении феминности / Мария-Луиза фон Франц ; [пер. с англ. В. Мершавка]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2007. – 144 с. – (Библиотека психологии и психотерапии)
8. Холлис Джеймс. Душевные омуты : возвращение к жизни после тяжелых потрясений / Джеймс Холлис. – М. : Когито-Центр, 2008. – 192 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Woodman Marion. Strast' k sovershenstvu : jungianskoe ponimanie zavisimosti [Addiction to perfection : the still unravished bride] / Marion Woodman ; [per. s angl. V. Mershavka]. – Moscow : Nezavisimaja firma «Klass», 2006. – 272 p.

2. Zoiya Luidzhi. Narkomanija. Patologija ili poisk individualnoci? [Addiction : a pathology or search individuation?] / Luidzhi Zoiya. – Moscow : Dobrosvet, KDU, 2007. – 208 p.
3. Klajn P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniu testov : vvedenie v psichometricheskoe proektirovanie [Reference Manual Design tests : Introduction to psychometric design] / Pol Klajn ; [per. s angl. E.P. Savchenko]. – Kiev : PAN Ltd., 1994. – 288 p.
4. Kurri B. Billi. Gospozha udacha. Jungianskij analiz igry i igroka [Lady Luck. Jungian analysis of the game and the player] / Kurri B. Billi ; [per. s angl. V. Mershavka]. – Moscow : Izd-vo «Klass», 2011. – 128 p. – (Biblioteka psihologii i psihoterapii)
5. Makushina O.P. Oprosnik mezhlichnostnoj zavisimosti (Interpersonal Dependency Inventory). R. Girshfil'd. Adaptacija O.P. Makushinoj [Interpersonal Dependency Inventory / R. Girshfil'd. Adaptation by O.P. Makushina] // Psihologija obshhenija. Jenciklopedicheskij slovar' / Makushina O.P. [pod obshh. red. A.A. Bodaleva]. – Moscow : Izd-vo «Kogito-Centr», 2011. – P. 530.
6. Uajnhold B., Uajnhold Dzh. Osvobozhdenie ot sozavisimosti [Breaking Free of the Codependency] / B. Uajnhold, Dzh. Uajnhold ; [per. s angl. A.G. Cheslavskaja]. – Moscow : Nezavisimaja firma «Klass», 2002. – 224 p. – (Biblioteka psihologii i psihoterapii ; vyp. 103)
7. von Franz M.-L. Koshka : skazka ob osvobozhdenii femininnosti [The Cat : A Tale of Feminine Redemption] / Marie-Louise von Franz ; [per. s angl. V. Mershavka]. – Moscow : Nezavisimaja firma «Klass», 2007. – 144 p. – (Biblioteka psihologii i psihoterapii)
8. Hollis James. Dushevnye omuty : vozvrashhenie k zhizni posle tjazhelyh potrasenenij [Swamplands Of The Soul : New Life in Dismal Places] / James Hollis. – Moscow : Kogito-Centr, 2008. – 192 p.

V.S. Hustodymova. The questionnaire «Determination of psychological dependence». The article is devoted to one of the most urgent problems of modern society, in particular, the phenomenon of psychological dependence. Relevance of the topic is determined by the fact that today widely different types of addiction require new, innovative approaches to solving this problem. The article deals with the theoretical analysis of the phenomenon of psychological dependence in the paradigm of Jung's psychology. This article describes how to create and test a new methodic «Determination of psychological dependence» on the basis of theoretical

analysis of the problem in the paradigm of Jungian psychology. The psychological questionnaire aimed to determine the level of the individual propensity to some kinds of dependence (dependence on meal, dependence on relationships, job dependence, dependence on order and discipline, dependence on the opinions of others). The main stages of the construction of psychological methodic are described. The text of the author's psychological questionnaire with detailed description of its main elements is provided. Comprehensive test of diagnostic possibilities of the author's methodic, its validation and standardization has been carried out. The technique allows the timely diagnostic of level propensity to psychological dependence in the early stages of its formation in conditions of analytic oriented psychological counseling. The obtained results of the research can be used by practical psychologists in psychodiagnostic, psychoprophylactic and advisory work on the problem of personal addictions.

Key words: analytic psychology, psychological dependence, determination of psychological dependence questionnaire, addiction to perfection, analytic oriented psychological counseling.

Отримано: 11.01.2014 р.

УДК 159.923(043.3)

Н.М.Дідик

Дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів

Н. М.Дідик. Дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Стаття присвячена дослідженню професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Обґрунтовано модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів та особливості її функціонування. Експериментально виявлено особливості розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Визначено критерії, показники та рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Розроблено програму і методичні рекомендації розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості активними соціально-психологічними методами навчання.

Ключові слова: особистісна зрілість, майбутній психолог, професійно значуща характеристика, модель, самоактуалізація, саморегуляція, особистісне зростання, професійна підготовка.

Н. М. Дидык. Исследование профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Стаття посвящена исследованию профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Обоснована модель профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов и особенности ее функционирования. Экспериментально обнаружены особенности развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Определены критерии, показатели и уровни развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Разработана программа и методические рекомендации развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости активными социально-психологическими методами учёбы.

Ключевые слова: личностная зрелость, будущий психолог, профессионально значимая характеристика, модель, самоактуализация, саморегуляция, личностный рост, профессиональная подготовка.

Постановка проблеми. В умовах сучасної гуманізації суспільства гармонійний розвиток особистості, її потенційних можливостей є актуальною проблемою. Теперішнє суспільство вимагає активних, діяльних людей, здатних реалізувати свій особистісний потенціал, власні здібності, будувати гармонійні відносини з собою та оточуючими, прагнути до самовдосконалення, бути творцем власної долі, особистісно зрілою людиною. Особистісна зрілість – динамічний феномен, що розвивається під впливом суб'єктивних і об'єктивних факторів. Тому важливе значення для розвитку особистісної зрілості має суб'єктна позиція людини і створення оптимального середовища. Важливе значення проблема розвитку особистісної зрілості займає в умовах навчання у ВНЗ.

Особливої актуальності особистісна зрілість набуває у професійній підготовці майбутніх психологів, оскільки завдання, методи і зміст їх майбутньої професійної діяльності визначаються їх особистістю. Це ставить підвищені вимоги до особистості спеціаліста, потребує високого рівня його особистісної зрілості. Тому більшість дослідників головним компонентом психологічної готовності до професійної діяльності психолога називають особистісну зрілість.

Аналіз останніх досліджень. Проблема досліджень особистісної зрілості майбутніх психологів розглядалась у напрямках дослідження їх психологічної зрілості (Н. О. Антонова, Л. І. Ри-

бачук та ін.), самоактуалізації (Н. А. Вовчак, Ю. Г. Долінська, Л. М. Кобильнік, Л. В. Мова та ін.), особистісного змінювання (Т. І. Білуха, Б. Б. Іваненко, О. О. Міненко та ін.). Водночас, ми не виявили досліджень особистісної зрілості у контексті проблеми розвитку професійно значущих характеристик майбутніх психологів. Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення у психологічній науці зумовили мету нашої роботи – виконати дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Загальнотеоретичні засади дослідження проблеми особистісної зрілості здійснено в рамках гуманістичного напрямку при описі повноцінно функціонуючої людини (К. Роджерс), самоактуалізованої особистості (А. Маслоу); у диспозиційній теорії Г. Олпорта при описі зрілої особистості. За Д. О. Леонтьєвим, особистісна зрілість є сформованою особистісною структурою, виявом особистісного потенціалу і критерієм особистісного зростання людини. На думку О. С. Штепи, особистісна зрілість – це ефект самостійно пережитої людиною у зрілому віці кризи ідентичності, яка характеризується як психологічне новоутворення зрілого періоду життя людини і являє собою динамічну особистісну структуру, пропріум, важливий для її ідентичності [2].

Ю. З. Гільбух розглядає особистісну зрілість як складне структурне утворення, що включає в себе мотивацію досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепцію), почуття громадянського обов'язку, життєву установку та здатність до психологічної близькості з іншими людьми. А. О. Реан виокремив чотири основних, базових складових особистісної зрілості: відповідальність, терпимість, саморозвиток, позитивне мислення і позитивне ставлення до світу. Л. М. Потапчук до структурних компонентів особистісної зрілості відносить: відповідальність у різних сферах життєдіяльності, емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність самоствердження, цілепокладання, високий рівень реалізованості подій життя. О. С. Штепа виділяє десять характеристик особистісної зрілості: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія [2, с. 28]. Отже, особистісна зрілість – характеристика стану розвитку особистості, що виявляється у високому ступені особистісної конструктивної активності та особистісної функціональної продуктивності людини [1, с. 72].

О. О. Бодальов стверджує, що особистісна зрілість – це багатовимірний стан людини, який ніколи не є статичним і відрізня-

ється варіативністю і мінливістю. На становлення особистісної зрілості впливають як зовнішні умови соціалізації, так і індивідуально-психологічні особливості особистості. Важливими акмеологічними умовами є: особливості виховання у сім'ї, у школі, рівень суспільного розвитку, культурних цінностей, освіти (О. О. Бодальов, А. О. Деркач та ін.). А. О. Реан виділяє наступні акмеологічні фактори: об'єктивні (зовнішня заданість, що пов'язана з особистісним розвитком); суб'єктивні (індивідуальні передумови міри успішності розвитку особистісної зрілості: мотиви, спрямованість особистості, рівень самосвідомості, прагнення до самореалізації та ін.; міра прояву суб'єктивних факторів пояснює суб'єктивні причини, що сприяють росту особистісної зрілості); об'єктивно-суб'єктивні (організація оптимального соціального середовища для розвитку зрілої особистості).

Потенційні можливості для розвитку особистісної зрілості існують під час навчання у ВНЗ. Розвиток особистісної зрілості є умовою професійної готовності майбутнього психолога до надання психологічної допомоги клієнту. О. С. Штепа визначає особистісну зрілість одним з критеріїв ефективності діяльності психолога, головним інструментом у його професійній роботі, що забезпечує високу продуктивність праці. Н. О. Антонова і Л. І. Рибачук розглядають особистісну зрілість структурним компонентом психологічної зрілості і основою готовності до професійної діяльності психолога. На думку Л. В. Мови, особистісна зрілість підвищує ефективність професійного розвитку майбутніх психологів. О. О. Міненко обґрунтовує тезу про те, що для досягнення особистісної зрілості психолога важливим є його особистісне змінювання. Особистісна зрілість є відображенням рівня самоактуалізації особистості психолога (Ю. Г. Долінська), забезпечує особистісну регуляцію мисленневих процесів психолога (Н. І. Пов'якель), є особистісною передумовою здатності до фасилітаційних впливів (О. О. Кондрашихіна). Отже, особистісна зрілість майбутніх психологів – це характеристика стану розвитку особистості, якого досягають майбутні психологи до завершення періоду їх професійної підготовки [1, с. 72].

Синтезуючи з допомогою методу контент-аналізу, нами були виокремлені характеристики особистісної зрілості, які забезпечують успішне професійне становлення майбутніх психологів і відображаються у професійно значущих характеристиках особистісної зрілості майбутніх психологів. Використовуючи аналіз досліджень С. Л. Братченка, А. В. Іващенко, Г. Ю. Кравець, М. Р. Миронової, Т. Страви, О. Татенка, О. С. Штепи та ін., ми

обґрунтували, що професійно значущі характеристики особистісної зрілості виявляються в інтраперсональній конструктивній активності, що виражає прояви вдосконалення структури та функцій особистості (саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність); інтерперсональній конструктивній активності, що відображає прояви вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу (комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність); трансперсональній конструктивній активності, що виражає прояви вдосконалення структури самоідентичності (Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність, трансцендентність, самоактуалізація).

Модель професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів має форму кругообігу, який забезпечується активністю саморегулятивної функції та процесами саморегуляції (в обґрунтуванні для використання в побудові моделі цього компонента застосовано положення про те, що саморегуляція – особистісний рушійний механізм для досягнення особистісної зрілості (К. О. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський)). Системною характеристикою, яка включає функціонально-змістові характеристики професійно значущих характеристик особистісної зрілості, що є необхідними для наближення майбутніх психологів до особистісної зрілості, є самоактуалізація. Вона відіграє роль і одного з визначальних показників виявлення рівня особистісної зрілості (Л. Я. Гозман, Ю. Г. Долінська, М. В. Кроз, І. Я. Шемелюк).

Зазначені теоретичні підходи до проблеми стали основою для емпіричного вивчення сформованості професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів у навчально-виховному процесі. Для вивчення особливостей розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів використано комплекс взаємодоповнюючих психодіагностичних методик, зокрема: для діагностики відповідальності і самостійності застосовано опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи [2, с. 115-120]; для визначення аутентичності, комунікабельності, самоприйняття, креативності – «Самоактуалізаційний тест» (САТ) Е. Шострома; саморегуляції, моральності, інтелектуальності використано 16-факторний опитувальник Кеттелла; для дослідження емпатійності застосовано опитувальник І. М. Юсупова; вивчення самоактуалізації відбувалося з допомогою методики «Короткий індекс самоактуалізації» (SI) А. Джонса, Р. Крендела; діагностика Его-ідентич-

ності майбутніх психологів проводилася за методикою «Шкала ясності Я-концепції» (SCC) Д. Кемпбела; для діагностики трансцендентності використано опитувальник «Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації» А. А. Баканової. Проведено анкетування з метою виявлення уявлень майбутніх психологів про особистісну зрілість та усвідомлення себе особистісно зрілими людьми; написання автонаративу «Я–професійний психолог» для визначення змістового наповнення професійного Я-образу і міри представленості у ньому професійно значущих характеристик особистісної зрілості.

Експериментальна вибірка становила 200 майбутніх психологів I-V курсів. Завданням констатувального експерименту було визначення рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Більшість професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів мають середній рівень вираженості. Найбільш високий рівень розвитку притаманний трансцендентності, що свідчить про високу здатність досліджуваних до пошуку сенсу життя. Студенти п'ятого курсу мають нижчі показники відповідальності (лише 17,5% на високому рівні), креативності (45%), ніж першокурсники, у яких відповідальність на високому рівні розвитку у 25%, а креативність – у 55% респондентів. Впродовж усіх років навчання майже на однаковому рівні розвитку залишаються саморегуляція, самостійність, моральність, інтелектуальність. Водночас, підвищуються показники Его-ідентичності, самоприйняття, аутентичності, комунікабельності, емпатійності. Незначно зростає рівень самоактуалізації. Водночас, динаміка змін у рівнях розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів незначна і на випускних курсах немає достатньо високого рівня розвитку деяких характеристик (самостійності, моральності, відповідальності, інтелектуальності) [1, с. 114-115].

За результатами констатувального експерименту професійно значущі характеристики особистісної зрілості, що належать до інтраперсональної конструктивної активності, у майбутніх психологів мають такий рівень розвитку: у 36% студентів високий самоконтроль, тоді як 10% не здатні керувати своїми емоціями та поведінкою. 12% респондентів ініціативні, здатні виконувати завдання без сторонньої допомоги, а 8% мають низький рівень самостійності. Майже половина досліджуваних (49,5%) характеризується високим рівнем здібностей породжувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, а 9% не здатні

на творче вирішення завдань. У 7,5% майбутніх психологів виявлено високі загальні мисленнєві здібності, тоді як 30,5% досліджуваних мають вузький спектр інтелектуальних інтересів.

Професійно значущі характеристики особистісної зрілості, що належать до інтерперсональної конструктивної активності, виражені у майбутніх психологів таким чином: 21,5% студентів мають високий рівень розвитку комунікативних здібностей, легко вступають у контакт і відчувають задоволення від процесу спілкування, тоді як 13,5% респондентів мають труднощі при соціальній взаємодії. Високий рівень емпатійного ставлення до інших мають 36% майбутніх психологів, а 14% ставляться до оточуючих без співпереживання. Лише 9% досліджуваних властивий високий рівень виконання етичних норм у взаємодії з іншими, а 25,5% не дотримуються загальнолюдських цінностей. 22% студентів визнають себе автором вчинку, несуть особисту відповідальність за вплив на оточуючих, тоді як 14% досліджуваних не приймають на себе наслідки вчинків, відповідальними за них вважають інших.

Професійно значущим характеристикам особистісної зрілості, що відображають трансперсональну конструктивну активність, властивий такий рівень розвитку у майбутніх психологів: 36,5% респондентів відчувають постійну внутрішню тотожність зі своїм «Я», тоді як 4% мають низький рівень Его-ідентичності. 28% досліджуваних позитивно ставляться до себе, а 8,5% не приймають власні недоліки. 12,5% студентів мають високий рівень аутентичності, вони приймають і відкрито проявляють почуття, в той час як 29,5% заперечують свої переживання. У 82,5% майбутніх психологів діагностовано наявність смислу життя, а у 2% трансцендентність знаходиться на низькому рівні. 41% респондентів прагнуть до актуалізації своїх здібностей, на відміну від 6% досліджуваних, які не намагаються реалізувати власні можливості.

Деталізація змісту критеріїв і показників дозволила визначити рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: високий (13,5%), середній (79%) і низький (7,5%).

Майбутнім психологам притаманні такі рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості: високий рівень розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів виявляється у тому, що інтраперсональній конструктивній активності студента властива висока здатність до вибору, вольового керівництва власними по-

требами, поведінкою та емоціями; розвинуті інтелектуальні здібності, прагнення до творчості; в інтерперсональній конструктивній активності майбутніх психологів переважають високий рівень соціальної сенситивності, яскраво виражена емпатійна спрямованість, суспільно конструктивна поведінка, здатність до відповідального вчинку; трансперсональна конструктивна активність респондентів виражається у зрілій ідентичності, адекватно високій самооцінці, здатності до самоаналізу, відкритості новому досвіду, довірі до себе, наявності смислу життя, прагненні до самовираження. Середній рівень розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості відзначається тим, що у студентів в інтраперсональній конструктивній активності переважають нестійкі прояви керівництва своїми потребами, посередня здатність до вибору, посередньо розвинуті інтелектуальні здібності і прагнення до творчості. Інтерперсональна конструктивна активність характеризується недостатнім проявом соціальної сенситивності, помірно вираженою емпатійною спрямованістю, ситуативною суспільно конструктивною поведінкою, посередньою здатністю до відповідального вчинку; трансперсональна конструктивна активність досліджуваних виявляється у недостатньо зрілій ідентичності, амбівалентній самооцінці, посередньою здатністю до самоаналізу, ситуативній довірі до себе і частковій відкритості новому досвіду, недостатньо розвиненими трансцендентними переживаннями, нестійким прагненням до самовираження. Низький рівень сформованості професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів виражається відсутністю в інтраперсональній конструктивній активності проявів вольового керівництва своїми потребами, нездатністю до вибору, низькими інтелектуальними здібностями і відсутністю прагнення до творчості. Інтерперсональній конструктивній активності властиві низька соціальна сенситивність, невиражена емпатійна спрямованість, дефіцитарні форми суспільної поведінки, нездатність до відповідального вчинку; у трансперсональній конструктивній активності переважаючим є незріла ідентичність, занижена самооцінка, нездатність до самоаналізу, відсутність довіри до себе і закритість до нового, невиражені трансцендентні переживання, відсутність прагнення до самовираження [1, с. 70-72].

30,5% студентів вважають себе особистісно зрілими. 72,5% респондентів прагнуть до досягнення особистісної зрілості. З кожним курсом навчання у майбутніх психологів формується більш адекватне уявлення про особистісну зрілість, що включає

професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів (самостійність, відповідальність, саморегуляція та ін.).

Програма формувального експерименту була спрямована на реалізацію таких завдань: розвиток інтраперсональної конструктивної активності (навичок саморегулятивної поведінки, самостійного і творчого виконання завдань, актуалізації інтелектуальних інтересів), інтерперсональної конструктивної активності (здатності до встановлення глибоких емоційно насичених контактів, емпатійного ставлення до оточуючих, навичок етичної поведінки, усвідомлення себе автором вчинку), трансперсональної конструктивної активності (тотожності зі своїм Я, позитивного ставлення до себе, прийняття своїх переживань, актуалізації пошуку смислу життя і прагнення до реалізації власних здібностей). Програма розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів передбачала індивідуальну і групову форми роботи. Індивідуальними формами роботи були: ведення щоденників самоаналізу професійно-особистісного розвитку під час вивчення психологічних дисциплін, ведення щоденників особистісного зростання під час відвідування тренінгових занять. Груповою формою роботи був психологічний тренінг, спрямований на розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. У щоденниках майбутні психологи записували власні самоспостереження, самоаналіз, роздуми про особистісну зрілість, емоції, що переживали під час тренінгу, оцінювали кожну вправу на занятті за впливом на їх особистість.

Результати формувального експерименту обчислено в досліджуваних характеристиках за G-критерієм і критерієм χ^2 . За порівняльними даними до і після формувального експерименту кількісний показник високого рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів експериментальної групи збільшився з 17,5% до 32,5%. Показники середнього рівня знизилися з 72,5% до 65%. Низький рівень також зменшився від 10% на етапі констатувального експерименту до 2,5% досліджуваних експериментальної групи після формувального етапу. На основі результатів формувального експерименту розроблено методичні рекомендації для студентів і викладачів щодо розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів [1, с. 178-180].

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійно значущих характеристик особистісної

зрілості майбутніх психологів. Подальша **перспектива** вивчення полягає у більш ґрунтовному теоретичному і практичному дослідженні умов розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, у впровадженні розробленої розвивальної програми у навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх психологів для оптимізації їх професійно-особистісного становлення.

Список використаних джерел

1. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Наталія Михайлівна Дідик. – Київ, 2013. – 187 с.
2. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Олена Станіславівна Штепа. – Львів, 2003. – 146 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Didyk N. M. Profesijno znachushhi harakterystyky osobystisnoi' zrilosti majbutnih psychologiv : dys. ... kandydata psyhol. nauk : 19.00.07 / Natalija Myhajlivna Didyk. – Kyi'v, 2013. – 187 s.
2. Shtepa O. S. Dyspozycijna model' osobystisnoi' zrilosti : dys. ... kandydata psyhol. nauk : 19.00.05 / Olena Stanislavivna Shtepa. – L'viv, 2003. – 146 s.

N.M. Didyk. The study of professionally meaningful characteristics of personality maturity of future psychologists. The article is dedicated to the research of the professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity (self-regulation, independence, creativity, intellectuality, communicability, empathy, morality, responsibility, Ego-identity, self-acceptance, authenticity, transcendence, self-actualization). The model and peculiarity of functioning of professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity was substantiated on the base of the theoretical analysis. In the process of experimental revelation the peculiarities of development of professionally meaningful characteristics of personality maturity of future psychologists were investigated. The criteria (intrapersonal structural activity, interpersonal structural activity, transpersonal structural activity) are determined, indices and levels (high, middle, low) of the development of professionally meaningful characteristics of personality maturity of future psychologists. The program of diagnostic and development of professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity was substantiated worked out and approved. The efficiency of the program

was proved by the positive dynamics of increasing the level of the development of professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity. The practical recommendations on the base of the results of the research were worked out and addressed to the teachers of the institution and students for the development of professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity.

Key words: personality maturity, future psychologist, professionally meaningful characteristics, model, actualization, self-regulation, personality increase, professional preparation.

Отримано: 27.01.2014 р.

УДК 159.964.21

Т.В.Дуткевич

Стиль поведінки у конфлікті керівника загальноосвітнього навчального закладу як чинник конфліктності вчителів

Т.В.Дуткевич. Стиль поведінки у конфлікті керівника загальноосвітнього навчального закладу як чинник конфліктності вчителів. У статті розкрито результати теоретико-емпіричного дослідження. Конфліктність учителя розглянуто як різнорівневе та інтегральне об'єктивно-суб'єктивне утворення, що зумовлене певними особистісними властивостями вчителя й знаходить прояв у його спілкуванні, взаємодії, взаєминах із навколишніми як бурхливий та емоційно гострий тип реагування на конфліктогени. Отримані емпіричні дані засвідчили, що стиль співпраці у керівника забезпечує оптимальний розподіл вчителів за рівнями конфліктності, найбільш сприятливі умови для розвитку колективу.

Стиль боротьби у керівника пригнічує вільне висловлення вчителями своїх позицій, думок, відкрити постановку та колегіальне вирішення проблем, розвиток освітнього закладу загальмовується, міжособистісні взаємини набувають штучного і вимушеного характеру.

Ключові слова: конфліктність, конфліктоген, стиль співпраці, стиль компромісу, стиль пристосування, стиль ігнорування, стиль боротьби, міжособистісні взаємини, педагогічний колектив.

Т.В.Дуткевич. Стиль поведения в конфликте руководителя общеобразовательного учебного заведения как фактор конфликтности

учителів. В статті раскрыты результати теоретико-емпіричного дослідження. Конфліктність учителя розглянута як різноуровневе і інтегральне об'єктивно-суб'єктивне формування, обумовлене певними особливостями особистості учителя і знаходяще проявлення в його спілкуванні, взаємодії, відносинах з оточуючими як бурний і емоційно гострий тип реакції на конфліктотензії. Отримані емпіричні дані показали, що стиль співпраці у керівника забезпечує оптимальне розподілення учителів по рівням конфліктності, найбільш сприятливі умови для розвитку колективу.

Стиль боротьби у керівника перешкоджає вільному вираженню учителями своїх позицій, думок, відкритій постановці і колегіальному вирішенню проблем, розвитку освітнього закладу заторможується, міжособистісні відносини набувають штучний і напружений характер.

Ключові слова: конфліктність, конфліктотензія, стиль співпраці, стиль компромісу, стиль адаптації, стиль ігнорування, стиль боротьби, міжособистісні відносини, педагогічний колектив.

Постановка проблеми. Питання управління конфліктами різного типу у сфері як матеріального, так і духовного виробництва, все більше турбують суспільство. Зокрема у підвищенні ефективності діяльності закладів шкільної освіти велике значення мають технології згуртування вчителів у педагогічних колективах навколо спільного вирішення завдань навчально-виховного процесу. Також гострою є проблема збереження психічного та фізичного здоров'я кожного учня і вчителя, яке безпосередньо залежить від якості їх спілкування з навколишніми, від злагоди у сім'ї та на роботі. Отже, дослідження чинників, які могли б знижувати деструктивну конфліктність педагогів є актуальним завданням психології.

Аналіз останніх досліджень. Конфліктність особистості отримала вивчення у працях М.В.Башкіна [2], Н.А.Дзараєвої [3], М.М.Кашапова і Н.І.Добіної [4], М.І.Леонова [7], Г.В.Ложкіна і Н.І.Пов'якель [8], М.І.Пірен [11] та ін. Конфліктність у вчителів досліджували Л.М.Карамушка [5], Н.Л.Коломінський [6], Ю.П.Черненко [12], Р.Х.Шакуров [14] та ін. Питання стилю поведінки керівника у конфлікті висвітлювались у працях Л.Е. Орбан-Лембрик [9], Г.В. Осовської [10] та ін. Водночас, дослідження стилю поведінки керівника загальноосвітнього навчального закладу як чинника конфліктності вчителів не було проведено, що й зумовило підготовку даної статті.

Метою статті є розкриття результатів теоретико-емпіричного дослідження особливостей рівня конфліктності вчителів залежно від стилю поведінки у конфлікті керівника в загальноосвітньому навчальному закладі.

Основні результати. У психології сформувалось звужене і розширене тлумачення поняття конфліктності: одне – на рівні особистості, інше – на рівні міжособистісних взаємин. У звуженому значенні конфліктність інтерпретується як інтегративна властивість особистості, що являє собою симптомокомплекс компонентів та виявляється у потребі пошуку конфліктних ситуацій (М.М.Кашапов, Н.І.Добіна [4]), або як психологічну схильність до сприймання ситуації як конфліктної та до реалізації конфліктної поведінки у міжособистісній взаємодії (Т.В.Черняєва [13]).

У розширеному значенні конфліктність – це міра готовності особистості до розвитку і вирішення проблемних ситуацій соціальної взаємодії шляхом конфліктів, а також відносна частота участі людини у реальних конфліктах, порівняно з іншими людьми (А.Я. Анцупов та А.І.Шипілов [1]). Вирізняють варіанти відповідності між внутрішнім (конфліктністю) і зовнішнім (суперечністю) 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) [8, с. 48].

Вважаємо за доцільне додати до згаданих тлумачень також і третій варіант, згідно з яким конфліктність – це ще й наявність соціально-психологічних факторів (конфліктогенів), що спроможні викликати в особистості такий тип реагування на їх вплив, як конфлікт.

На нашу думку, розглянуті тлумачення конфліктності відображають одне й те ж явище, але зосереджують увагу на різних його аспектах. Поряд з тим, що кожен учитель впливає на рівень конфліктності свого педагогічного колективу, зовнішні впливи на особистість вчителя (з боку учнів, їх батьків, керівників школи тощо) спроможні провокувати його конфліктні прояви.

Так, стиль поведінки керівника загальноосвітнього навчального закладу у конфлікті може слугувати певним конфліктогеном, що провокує появу у його підлеглих вчителів враження про відсутність взаєморозуміння, породжує комунікативну рефлексію з негативним змістом («керівник 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 як така 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. Враховуючи вищенаведені міркування, ми пропонуємо розглядати конфліктність вчителя як різнорівневе та інтегральне об'єктивно-суб'єктивне утворення, що зумовлене певними особистісними властивостями вчителя й знаходить прояв у його спілкуванні, взаємодії, взаєминах з навколишніми як бурхливий та емоційно гострий тип реагування на конфліктогени.

Дослідники звертають увагу на неоднозначну оцінку значення конфліктності вчителя для нього особисто та для навколишніх. Зокрема, можуть проявитись як деструктивна, так і конструктивна сторони. Деструктивна сторона конфліктності вчителя зумовлена його нездатністю прийняти дещо відмінні від власних погляди та вчасно знайти конструктивне рішення, яке могло б оперативно попередити перехід конфліктної ситуації у відкрите протистояння з керівником загальноосвітнього навчального закладу. Конструктивний аспект конфліктності сприяє актуалізації у педагогів соціальної мужності, здатності сміливо вирішувати проблеми, а не уникати їх (Н.І. Добіна, М.М. Кашапов) [4].

Причини конфліктів в освітніх установах досить різноманітні, проте всі вони містять суб'єктивну складову – особистісні властивості їх учасників, провідними серед яких виступають якості, що «відповідають» за ефективність міжособистісного спілкування. У низці праць показано залежність типів та частоти конфліктів у педагогічному колективі як від особистості керівника, так і від індивідуальних особливостей вчителів (Н.Л. Коломінський [6]). Так, у літературі з проблем менеджменту поширився термін «важкий працівник». Керівники характеризують його так: безвідповідальний, недобросовісний, зверхній, нескромний, нечесний, недисциплінований, ябіда, неорганізований, невитриманий, анонімник. Важкий працівник характеризується як важко керований, схильний бути ініціатором конфліктів, з погано передбачуваною поведінкою. Спектр проявів характеру важкого працівника досить широкий. Virізняють типи важкого праців-

ника: «неконтактний», «бунтівник», «недобросовісний», з низькою професійною компетентністю (Р.Х. Шакуров) [14].

Встановлено, що на рівень конфліктності вчителів впливає їх когнітивний стиль. Найбільш конфліктними виявились педагоги, для когнітивного стилю яких одночасно притаманні ознаки полнезалежності, імпульсивності, когнітивної простоти (Ю.П. Черненко [12]).

У процесі управління установами середньої освіти найчастіше виникають такі типи конфліктів (Л.М. Карамушка [5]):

а) внутрішньоособистісні (інтраперсональні), які виникають на рівні однієї особистості (наприклад, на рівні безпосередньо директора школи або конкретного вчителя);

б) міжособистісні (інтерперсональні), які виникають між двома особистостями (наприклад, між двома вчителями, між директором та його заступником);

в) внутрішньогрупові конфлікти мають місце усередині групи, зокрема між конкретною особою і групою (наприклад, між новим директором школи і сформованим педагогічним колективом);

г) міжгрупові (інтергрупові), які виникають між соціальними групами, причому як усередині певної організації, так і за її взаємодії з оточенням (наприклад, конфлікт між двома неформальними групами вчителів в одній школі або конфлікт між гімназією та «звичайною» школою в мікрорайоні).

В основі виникнення переважної більшості конфліктів у педагогічному колективі лежать суперечності у взаєминах керівника і підлеглих (Н.Л. Коломінський [6]). Одна зі сторін таких конфліктів – керівник або підлеглий (підлеглі) – першою усвідомлює певну суперечність як незадоволеність своєю діяльністю, комунікаціями у колективі тощо і стає ініціатором конфлікту. Такі суперечності виникають між діяльністю підлеглого як носія певної соціальної ролі та сподіваннями керівника, між необхідністю досягнення мети діяльності закладу освіти і роботою вчителя; між потребою вчителя в успішній діяльності та спроможністю керівника у її забезпеченні; між діяльністю керівника, стилем його праці та сподіваннями підлеглих; через нездатність керівника виправдати сподівання колективу. За даними Н.Л. Коломінського [6, с.147], 41,6% конфліктів у педагогічному колективі трапляються з вини керівників (недоліки в організації, грубість керівників у спілкуванні з підлеглими), а 32,4% – з вини працівників (несумлінне ставлення людей до праці, недисциплінованість окремих співробітників).

Як бачимо, серед типових причин конфліктів на першому місці виявились недоліки у керівництві колективами з боку адміністраторів. Саме керівництво загальноосвітнього навчального закладу є відповідальним за соціально-психологічний клімат, або, як сьогодні прийнято говорити, за організаційну культуру підпорядкованого йому педагогічного колективу. Незважаючи на те, що серед учителів може бути багато «важких працівників», які утруднюють формування організаційної культури, керівник повинен виявити терплячість і наполегливість, професійну майстерність у пошуку індивідуального підходу до кожного працівника, показати приклад виваженої і конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях. Отже, керівник – взірець для своїх підлеглих у вирішенні складних суперечностей щоденної взаємодії та спілкування. На жаль, фактично зовсім не кожен керівник орієнтується на колаборативний підхід у вирішенні суперечок, а це потребує спеціальної підготовки керівного складу загальноосвітніх навчальних закладів, що виступає складовою його професіоналізації.

У своєму дослідженні ми висунули припущення про те, що стиль поведінки керівника у конфлікті впливає на стан конфліктності вчителів у ввіреному йому колективі. Стиль поведінки керівника у конфлікті є концентрованим відображенням його конфліктологічної компетентності і культури. Найпоширеніші стилі (або стратегії) поведінки в конфліктній ситуації були описані Кеннетом У. Томасом і Ральфом Х.Кілменном (1972). Названі автори розрізняють п'ять основних стилів поведінки у конфлікті: співпраця (колаборація), компроміс, пристосування, ігнорування (втеча), суперництво (боротьба). Оскільки характеристика цих стилів (стратегій) є загальновідомою, ми не зупиняємось на її розкритті.

Зауважимо щодо відмінності між поняттями стратегії і стилю поведінки у конфлікті. І стратегії, і стилі поведінки в конфліктній ситуації пов'язані з загальним джерелом будь-якого конфлікту – розбіжністю інтересів двох або більше сторін. Натомість, стратегія поведінки в конкретному конфлікті визначається тією мірою, в якій особистість прагне задовольнити власні інтереси (діючи пасивно або активно) й інтереси іншої сторони (діючи спільно або індивідуально). Тобто, особистість може використовувати різні стратегії поведінки у конфлікті, залежно від конкретної ситуації і типу конфлікту (від того, наскільки важливим є предмет конфлікту, від співвіднесення ваги програшу і виграшу тощо). Кожна людина може якоюсь мірою викорис-

товувати всі ці стратегії, але звичайно має пріоритетні, якими користується найчастіше, які найкраще відповідають властивостям її характеру і рисам її темпераменту. Стратегією поведінки особистості, що використовується у конфліктних ситуаціях найчастіше і є пріоритетною, ми вважаємо за доцільне позначити як стиль.

Становлення у керівника стилю конфліктної поведінки залежить від системи його цінностей. Цінності керівника відіграють важливу роль у регуляції міжособистісних взаємин, слугують тим усталеним зразком, порівнюючи з яким він робить висновки про належну й неналежну поведінку власну і навколишніх, які слугують вирішальним фактором при вирішенні особистісних дилем, при розв'язанні проблемних ситуацій тощо. Відтак, цінностям притаманна значна мотивуюча енергія, що спрямовує керівника на досягнення поставлених цілей відповідними шляхами й засобами. Цінності мають інтегруючий потенціал, об'єднуючи чи розмежовуючи керівника з учителями ввіреного йому колективу залежно від зближення змісту та структури їх цінностей.

Гуманістичні цінності зумовлюють визнання керівником загальноосвітнього навчального закладу рівних відповідальності, прав і обов'язків обох сторін конфлікту, ніхто з них не визнається апріорі більш достойним чи пріоритетним. У ставленні керівника з перевагою гуманістичних цінностей до підлеглих характерний індивідуальний та особистісний підходи, врахування їх цілей, мотивів, повага позиції та цінностей тощо.

Перевага егоїстичних цінностей полягає у концентрації і перебільшенні керівником своїх повноважень, можливостей, у розширенні меж нормативно дозволеного лише для однієї зі сторін міжособистісного конфлікту. У ставленні до підлеглих переважають прояви деперсоналізації, нездатність об'єктивно сприймати їх потреби, цілі, можливості, поважати їх цінності та інтереси.

З метою визначення залежності рівня конфліктності вчителів від стилю поведінки у конфлікті їх керівника ми провели емпіричне дослідження. Спочатку у 32 директорів загальноосвітніх навчальних закладів був визначений пріоритетний стиль поведінки у конфлікті (за допомогою тесту К.Томаса). За отриманими результатами були обрані п'ять керівників, які використовували різні стилі поведінки у конфлікті (співпрацю, компроміс, пристосування, ігнорування, боротьбу). Всі вони пропрацювали на своїх посадах більше трьох років. Потім у відповідних педаго-

гічних колективах визначався рівень конфліктності вчителів за допомогою тесту фрустраційної толерантності Розенцвейга (дорослий варіант), складеної нами анкети «Гострота реагування на конфліктну ситуацію», тесту самооцінки конфліктності особистості.

Результати обчислення та узагальнення відсоткових співвідношень кількості вчителів за рівнями їх конфліктності у п'яти різних школах, де керівники послуговуються різними стилями поведінки у конфлікті, відображено у табл.1.

Таблиця 1

Розподіл учителів за рівнями їх конфліктності у школах, де керівники представляють основні стилі поведінки у конфлікті (у %)

Стиль поведінки керівника у конфлікті	Кількість учителів (осіб)	Рівні конфліктності вчителів		
		Високий	Середній	Низкий
Співпраця	41	19,5	70,7	9,8
Компроміс	35	17,1	51,4	31,5
Приспосовування	29	34,5	44,8	20,7
Ігнорування	37	35,1	35,1	29,8
Боротьба	38	21,1	26,3	52,6

Проаналізуємо та проінтерпретуємо отриманий розподіл вчителів. Найбільше вчителів з високим рівнем конфліктності зафіксовано у школах, де керівники користуються стилями пристосування (34,5% вчителів) та ігнорування (35,1%). За умов, коли директор схильний йти на поступки своїм підлеглим, в останніх зростають вимоги, які вони бурхливо і демонстративно висловлюють керівництву. Висока конфліктність вчителів є ефективним способом для досягнення ними своїх цілей, тому вони охоче нею послуговуються як своєрідним інструментом. У випадку ігнорування конфліктів керівником його підлеглим важко донести свої вимоги, якщо вони висловлені у невиразній формі. Отже, лише за високої конфліктності вчителя директор починає «чути» його.

Найменше вчителів з високим рівнем конфліктності у школах, де директором є представник стилю компроміс (17,1%) та стилю співпраця (19,5%). У випадку цих стилів керівник спирається на взаєморозуміння з підлеглими, вчасно помічає проблеми та намагається врахувати інтереси всіх сторін при вирішенні конфліктів. Висока конфліктність засуджується у цих колективах, оскільки шкодить ритмічній роботі, діловому настрою.

Вчителів із середнім рівнем конфліктності найбільше (70,7%) у школі, де керівник представляє стиль співпраці. Без сумніву, це є позитивним показником, оскільки саме у такому колективі створені найбільш сприятливі умови для його саморозвитку завдяки своєчасному виявленню проблем та оперативному їх вирішенню. Емоційна складова, яка породжує особливу гостроту конфліктів, у даному випадку поступається перед діловим спокійним обговоренням з керівником та колаборативним прийняттям рішення.

Найменше вчителів із середнім рівнем конфліктності (26,3%) у школі, де керівник представляє стиль боротьби. Слід також зауважити, що у такому колективі не так багато вчителів із високим рівнем конфліктності (21,1%). У чомусь ця ситуація видається парадоксальною. Керівник демонструє стиль боротьби, а підлеглі ніби і не опираються його натиску. Насправді педагоги перебувають у ситуації, коли їхні вимоги зустрічають бурхливу й негативну реакцію керівника, сприймаються надмірно емоційно, що шкодить роботі всього колективу. Відтак учителі уникають відкритого протистояння, замовчують проблеми, бояться викликати гнів та осуд керівника. Через це суперечності вчасно не виявляються і не вирішуються, або їх вирішення відбувається без урахування інтересів більшості. У міжособистісних взаєминах виникає прихована напруга, яка гальмує розвиток закладу.

Вчителів із низьким рівнем конфліктності найменше (9,8%) у школі, де керівник представляє стиль співпраці. Це є ще одним свідченням можливостей вільного висловлення вчителями своїх вимог, претензій. Вони відкрито і щиро ставлять проблеми, які отримують колегіальне обговорення й вирішення. Немає потреб приховувати свої ставлення, думки, які можуть бути і суперечливими, і не завжди подобаються керівнику, але останній демонструє діловий підхід, діє в інтересах колективної справи. Тому вчителів із низькою конфліктністю дуже мало.

Протилежну картину спостерігаємо у школі, де керівник представляє стиль боротьби. Тут найбільше вчителів із низьким рівнем конфліктності (52,6%). І низька конфліктність у цьому випадку не може оцінюватись позитивно. Вчителі не мають можливості вільно висловлювати свої претензії, замовчують проблеми, оскільки переконались у тому, що реакція керівника на них є переважно емоційною та негативною, не допомагає вирішити суперечності, а поглиблює їх.

Висновки і перспективи. Отже, отримані емпіричні дані засвідчили вплив стилю поведінки керівника у конфлікті на рі-

вень конфліктності учителів. Стиль співпраці забезпечує оптимальний розподіл вчителів за рівнями конфліктності, більшість з яких має її середній рівень. Це створює найбільш сприятливі умови для розвитку колективу через вчасне виявлення та вирішення суперечностей.

Стиль боротьби пригнічує вільне висловлення вчителями своїх позицій думок, відкрити постановку та колегіальне вирішення проблем. У такій ситуації переважають учителі з низьким рівнем конфліктності, а розвиток освітнього закладу гальмується, міжособистісні взаємини набувають штучного і вимушеного характеру.

Розподіл вчителів у школах, де керівники представляють стилі пристосування та ігнорування, не мають статистично значущих відмінностей. За цих стилів авторитет та роль керівника знижується, і доля колективу залежить від його здатності до самоорганізації. Розподіл учителів у школах, де керівнику властивий стиль компромісу, окремими рисами нагадує розподіл у школі зі стилем співпраці у керівника, проте здатність вчителів ставити проблеми, бачити суперечності дещо нижча.

Перспективою є розроблення заходів з психологічної корекції деструктивної конфліктності у вчителів.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / 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» / М.В. Башкин. – 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» / Н.А. Дзараева. – 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. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти / Л.М.Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 331 с.

6. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н.Л.Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
7. Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения: Дис. доктора психологических наук : 19.00.05 «Социальная психология» / Н.И.Леонов. – Ярославль. – 415 с.
8. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
10. Осовська Г.В. Комунікації в менеджменті: курс лекцій / Г.В.Осовська. – К.: «Кондор», 2003. – 218 с.
11. Пірен М.І. Конфліктологія / М.І.Пірен. – К.: Академія, 2007. – 452 с.
12. Черненко Ю.П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя / Ю.П.Черненко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С. 5-8.
13. 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 2007г.) / Под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: «Канцлер», 2007. – С. 264-265.
14. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х.Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ancupov, A.Ja. Slovar' konfliktologa / A.Ja. Ancupov, A.I.Shipilov. – SPb.: Piter, 2006. – 528 s.
2. Bashkin M.V. Konfliktnaja kompetentnost' lichnosti: Dis. kand. psihol. nauk : 19.00.05 «Social'naja psihologija» / M.V. Bashkin. – Jaroslavl', 2009. – 242 s.
3. Dzaraeva N.A. Vospitanie disciplinirovannosti u studentov 1-2 kursov medicinskogo vuza v pedagogicheskom processe kak faktor formirovanija ih konfliktnoj kompetentnosti: Dis... kand. pedagog. nauk : 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» / N.A. Dzaraeva. – Perm', 2003. – 235 s.
4. Dobina N.I. Psihologicheskaja struktura konfliktnosti studentov s raznym sociometricheskim statusom / M.M. Kashapov, N.I. Dobina // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G.Demidova. Serija: Gumanitarnye nauki, 2011. – № 1. – S. 98-103.

5. Karamushka L.M. Psychologija upravlinnja zakladamy se-redn'oi' osvity / L.M.Karamushka. – K.: Nika-Centr, 2000. – 331 s.
6. Kolomins'kyj N.L. Psychologija pedagogichnogo menezhmentu / N.L.Kolomins'kyj. – K.: MAUP, 1996. – 176 s.
7. Leonov N.I. Psihologija konfliktного povedenija: Dis. doktora psihologicheskikh nauk : 19.00.05 «Social'naja psihologija» / N.I.Leonov. – Jaroslavl'. – 415 s.
8. Lozhkin G.V. Prakticheskaja psihologija konflikta / G.V.Lozhkin, N.I.Povjakel'. – K.: MAUP, 2002. – 256 s.
9. Orban-Lembryk L.E. Psychologija upravlinnja: posibnyk / L.E.Orban-Lebryk. – K.: Akademydav, 2003. – 568 s.
10. Osovs'ka G.V. Komunikacii' v menezhmenti: kurs lekcij / G.V.Osovs'ka. – K.: «Kondor», 2003. – 218 s.
11. Piren M.I. Konfliktologija / M.I.Piren. – K.: Akademiya, 2007. – 452 s
12. Chernen'kyj Ju.P. Vplyv styl'ovoi' sfery na konfliktnu povedinku vchytelja / Ju.P.Chernen'kyj // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 1999. – №3. – S. 5-8.
13. Chernjaeva T.V. Konfliktnost' kak uchebno-vazhnoe kachestvo studentov / T.V. Chernjaeva // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti: mater. III Vseros. nauchno-prakt. konf. (Jaroslavl', 9-10 oktjabrja 2007g.) / Pod red. Ju.P. Povarenkova. – Jaroslavl': «Kancler», 2007. – S. 264-265.
14. Shakurov R.H. Social'no-psihologicheskie osnovy upravlenija: rukovoditel' i pedagogicheskij kolektiv / R.H.Shakurov. – M.: Prosveshhenie, 1990. – 208 s.

T.V. Dutkevych. The school manager's behavior style as a factor of teachers' high conflict. The article is dedicated to the problem of normalization of teachers' high conflict. The results of theoretical and empirical investigation on the peculiarities of the level of teachers' conflict depending on school manager's behavior style while conflicting are presented in the article. The psychology is marked to consider the high conflict as integral objective and subjective unit with different levels, which is determined by teacher's personal features and reveals at teacher's communication, interaction, relation. The high conflict is revealed as emotionally acute way to react the conflict factors. The differentiations between concept of conflict strategy and conflict style are analyzed. It is established that the collaboration style at school manager is the most optimal for arranging of the teachers depending on their conflict level. In this case the teachers with average conflict level prevail (70,7%), their interpersonal relations are healthy and are developing in the most acceptable way. The school manager's rivalry

style oppresses the teacher's free expressions of their opinions, attitudes, and thoughts. The rivalry style interferes collaboration while decision-making, determines the predominance of teachers with low conflict level (52,6%), the development of school is oppressed. The teachers' interpersonal relations are curved and are developing weakly. It was set that the teachers' arranging is similar while school manager belongs to ignoring or adaptation styles. In this case the teachers' ability to put problems and to see contradictions is reduced. The conclusion is made that the analysis of school manager's conflict style is important part of elaborating of ways to normalize the conflict level at teachers.

Key words: conflict, high conflict, conflict factor, collaboration style, compromise style, adaptation style, ignoring style, rivalry style, interpersonal relations, pedagogical collectivity.

Отримано: 18.01.2014 р.

УДК 159.922.7 (043.3)

О.Я. Жизномірська

Консультування батьків і вчителів з питання оптимізації розвитку самоствердження особистості підліткового віку

О.Я. Жизномірська. Консультування батьків і вчителів з питання оптимізації розвитку самоствердження особистості підліткового віку. У статті презентовано рекомендації практичним психологам щодо консультування батьків та вчителів з розвитку самоствердження особистості в період дорослішання. З'ясовано, що прагнення до самоствердження підлітка визначаються певною соціальною позицією, розумінням – нерозумінням, прийняттям – неприйняттям, визнанням тощо. Встановлено залежність між особистісним та соціальним самоствердженням підлітків, яка сприяє особистісному зростанню, самовдосконаленню, суб'єктивному благополуччю. Злагоджена конструктивна співпраця практичного психолога з класним керівником, учителем, батьками дозволяє особистості підлітка позитивно самостверджуватися та презентувати власне «Я» оточуючим.

Ключові слова: самоствердження, саморозкриття, самоцінність, самовиявлення, самопрезентування, самореалізація, самоактуалізація, особистість підліткового віку.

О.Я. Жизномирская. Консультирование родителей и учителей по вопросу оптимизации развития самоутверждения личности подросткового возраста. В статье представлены рекомендации практическим психологам относительно консультирования родителей и учителей из развитию самоутверждения личности в период взросления. Выяснено, что стремления к самоутверждению подростка определяются социальной позицией, пониманием – непониманием, принятием – непринятием. Установлена зависимость между личностным и социальным самоутверждением подростков, которая способствует личностному росту, самосовершенствованию. Согласованное конструктивное сотрудничество практического психолога с классным руководителем, учителем, родителями позволяет личности подростка положительно утверждать себя и презентовать собственное «Я» окружающим.

Ключевые слова: самоутверждение, самораскрытие, самооценność, самовыявление, самопрезентация, самореализация, самоактуализация, личность подросткового возраста.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення спостерігається досить складна, напружена економічна, соціально-політична та освітня ситуації. Зростання в людей різноманітних особистісних проблем і негарздів потребує високого рівня толерантності, впевненості, міжособистісного розуміння та підтримки з боку психолога.

Переживаючи життєві колізії, підростаюча особистість намагається пристосуватися до них, виявляє власну гідність, непокірність і починає презентувати себе в найрізноманітніших іпостасях. З одного боку, підлітки прислухаються до думок дорослих та намагаються бути справедливими, терпимими, виконують їх поради, прохання, вказівки, а з другого – протестують проти них, здійснюють неадекватні вчинки, спілкуються лише з тими референтними особами, які викликають у них приємні почуття, емоції та позитивні враження. Педагоги та практичні психологи доволі схвильовані проблемами сучасних підлітків, оскільки вважають, що з необережності вони можуть потрапити на деструктивний шлях власного розвитку. Водночас адміністрація школи розуміє, які зобов'язання покладені на неї, який складний віковий етап «підлітковості». Як підростаюча особистість себе сама сприймає, відчуває, діє, що і як необхідно робити для ефективного подолання цих труднощів, як зарадити сучасному підлітку? Особистість перехідного віку очікує підвищеної уваги до себе з боку батьків, психологів, учителів тощо. Не зважаючи

на думку самих підлітків, котрі позиціонують себе як самостійними, вільними, незалежними, впевненими, вони все-таки прагнуть допомоги з боку значущого дорослого. Саме від дорослих підліток набуває певного соціального досвіду, презентує певні форми поведінки, спілкування й водночас прагне проявляти почуття власної честі та гідності.

З метою оптимізації розвитку самоствердження у підлітків ми розробили методичні рекомендації для практичних психологів, які можуть бути використані під час індивідуальних та групових консультацій з батьками, вчителями та самими підлітками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У філософській площині процес самоствердження особистості розглядається як прагнення до свободи та волі людини (І. Кант); як бажання, потреба до влади (Ф. Ніцше); як прагнення до незалежності, вибору особистості (А. Шопенгауер). У педагогічному контексті процес самоствердження розглядався крізь призму позитивного впливу дорослої спільноти на старшокласників (В. Пирогов), демонстрування позитивних форм спілкування та поведінки дорослих для підлітків (В. Сухомлинський), гуманістичних ліній сімейного виховання батьків для особистості підліткового віку (А. Меренков).

У психологічній науці процес розглядається як прагнення особистості зайняти певну соціальну роль, місце, позицію, здобути авторитет, повагу серед друзів (Л. Божович, Т. Гаврілова, Т. Драгунова, Д. Фельдштейн, Л. Фрідман, І. Харламов); як потреба підлітка, що реалізується в його лідерстві, наслідуванні, спілкуванні, визнанні серед оточуючих (І. Кон, В. Кондрашенко, Л. Петровська, С. Рубінштейн, А. Реан, А. Хрипкова); як потреба до самовизначення, самовиявлення, самопрояву, саморозвитку, самопрезентування (О. Асмолов, В. Сафін); як атрибут соціалізації підлітка (Л. Осмак); як прагнення підлітка до особистісного зростання (І. Булах).

У психології процес становлення самоствердження підлітка вивчався в контексті наступних категорій: самоставлення (І. Бех, К. Роджерс, С. Рубінштейн), самоповаги (І. Бех, І. Кон, В. Сафін), саморозкриття, самопрезентування (Н. Харламенкова, Н. Нікітін, М. Цибра, Л. Петровська), моральної самосвідомості (І. Булах, І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Кон та ін.), самоцінності (І. Бех), самоактуалізації (А. Маслоу, К. Роджерс).

Узагальнивши наукові доробки зарубіжних та вітчизняних учених, ми вважаємо, що найбільш достовірними будуть такі

визначення: **самоствердження** – це прагнення до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з оточуючими. Доречним буде виокремлення особистісного та соціального самоствердження. У нашому розумінні **особистісне самоствердження** – це прагнення підлітків презентувати власні думки, ідеї, погляди для свого задоволення, отримання власного авторитету й здобуття бажаних результатів, не очікуючи при цьому визнання іншими. Натомість, **соціальне самоствердження** – це прагнення підлітків переконливо відстоювати власні ідеї, права, впевнено почуватися у власних здібностях, займати значуще місце в колі своїх однолітків та друзів й водночас бажання отримати розуміння, повагу та визнання з боку оточуючих.

Мета статті – презентувати методичні рекомендації практичним психологам щодо консультування батьків та вчителів щодо конструктивної спрямованості самоствердження особистості підліткового віку. **Завданнями** є розгляд сутності проблеми самоствердження особистості підлітка, розробка методичних рекомендацій та аналіз психолого-педагогічних прийомів щодо оптимізації процесу утвердження власного «Я» підлітками.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають Д. Коттлер, Р. Браун психотерапевтичне консультування відіграє важливу роль у процесі взаємодії з особистістю, яка має певні труднощі. В ході систематичної роботи можна використовувати низку «навичок» міжособистісного спілкування для того, щоб допомогти іншому, зокрема змінити поведінку, думки, почуття зростаючої особистості. Під час консультування батьків психолог може проводити соціально-психологічний тренінг щодо конструктивного, безконфліктного спілкування дорослих (батьків) зі своєю дитиною (підлітком); сприяти та допомагати батькам у розумінні своїх дітей; здійсненні та прийнятті учнями правильних рішень та власного вибору; допомагати у саморозкритті ресурсів та талантів своїх дітей; навчити толерантно спілкуватися, рівноправно взаємодіяти з ними (вихованцями) [4].

Вважаємо, що для того, аби у підлітків відбулося особистісне позитивне самоствердження, їм необхідно демонструвати, чим вони відрізняються від інших своїх однолітків, акцентувати увагу на конструктивних формах спілкування, поведінки з іншими дорослими, вмінні проявляти певні якості, риси характеру, які сприяють позитивному самоствердженню, підтримувати та цінувати особистісну позицію, з повагою ставитися до думок

інших, сприймати, розуміти, відчувати дитину як особистість, яка знаходиться у постійному пошуку «Я» та прагне вдосконалюватися. Для того, щоб особистість перехідного віку відчувала себе дорослою, самостійною та відповідальною, їй необхідно довіряти, поважати, цінувати та позитивно бути налаштованим до будь-яких викликів її життя.

У роботі з батьками можна запропонувати низку індивідуальних бесід, розмов, консультацій щодо особистісних та шкільних проблем підлітків, лекційних занять на теми: «Підліток і його молодіжне середовище», «Я і друзі», «Підліток – школа – сім'я», проведенні круглих столів, вечорів зустрічей тощо.

Поряд з цим психолог може рекомендувати батькам спектр методичних прийомів, наприклад, «Ми в сімейному колі», метою якого є анкетування батьків щодо уявлень ними труднощів їхніх дітей. Зміст запитань наступний:

- як я сприймаю підлітка;
- як часто задоволена шкільними успіхами своєї дитини;
- чи знаю я все про свою дитину та її проблеми;
- чи залучаюсь я до вирішення основних проблем своєї дитини.

Психолог може також організувати бесіду для батьків, які виховують особистість перехідного віку. Тема бесіди «Труднощі утвердження власного «Я» . Розмова відбувається разом із медиками, психологами, психотерапевтами, де батьки мають можливість отримати висококваліфіковану та вичерпну професійну інформацію щодо молодіжних підліткових проблем та негараздів, що виникають внаслідок самоствердження.

«Вечір великої родини» – бесіда, темою якої є співпраця батьків з дітьми (підлітками), а також адекватне позитивне розуміння та ставлення до сучасної молоді. Таке заняття передбачає активну участь батьків, учнів та їх учителів.

«*Батьківський ринг*» – заняття, метою якого є взаємодопомога батькам у вирішенні проблемних життєствердних ситуацій їх дітей.

Батькам доречно запропонувати написати на аркуші паперу проблеми власних дітей. Записи батьків можна кинути в скриньку для збереження анонімності. На наступному занятті варто зачитати всі записи та разом обговорити окреслені проблеми підлітків.

Буде доречним проведення анкетування для батьків, оскільки останні відіграють значущу роль у площині самоствердження підлітка. Пропоновані запитання:

1. Які, на Ваш погляд, здібності розкрилися у Вашої дитини в процесі навчання? У чому вони виявляються?

2. Чим цікавиться Ваша дитина?

3. Чи звертається Ваша дитина за допомогою, виконуючи домашні завдання? Якщо так, то до кого частіше?

4. Який, на Вашу думку, обсяг домашніх завдань (потрібне підкресліть):

- великий і дитина не справляється;
- посильний для виконання;
- невеликий і може бути збільшений.

5. Який рівень власної організованості Вашої дитини (підкресліть):

- вона все робить без нагадувань і вчасно;
- іноді мені потрібно нагадувати і контролювати;
- без нагадувань вона нічого сама не робить.

6. Чи відповідають, на Вашу думку, шкільні оцінки здібностям дитини?

7. Чи є у Вашої дитини проблеми зі здоров'ям, через які вона може відчувати об'єктивні труднощі у навчанні?

8. Чи є у Вашої дитини постійні обов'язки по господарству (назвіть).

9. Які «покарання» застосовуються вдома? Які діють краще, гірше?

10. Які форми заохочення застосовуються вдома?

11. Чи є у Вашої дитини бажання йти до школи?

12. Чи є у Вас потреба в співробітництві з учителями, психологом (консультації, бесіди)? Чого конкретно Ви потребуєте? [2; 3; 6; 10].

З нашої точки зору, доцільним будуть також проведення консультацій та розробка рекомендацій для вчителів. Тематика консультацій: «Мої реактування (поведінкові, емоційні) в класі», «Рефлексія, саморефлексія вчителя», «Професійне вдосконалення особистості педагога», «Створення ситуації успіху та сприятливого психологічного мікроклімату вчителем на уроці», «Що Я як вчитель можу зробити, змінити на уроці» тощо. Вважаємо, що непорозуміння, суперечки, у взаємодіях породжують у підлітків погані настрої та самопочуття, що негативно впливають на показники успішності. Однак деколи учням підліткового віку не вистачає уваги, розуміння й спілкування з батьками, формується зневажливе ставлення до них референтним оточенням, що, звісно, впливає на їх особистісне становлення «Я» – самоствердження. Виходячи з таких позицій, підліток залишається сам

на сам зі своїми проблемами і прагне якось їх вирішити. Такий підліток починає погано вчитися, пропускати уроки, чинить бійки в класі, бунтує, зневажливо ставиться до деяких учнів, хоча намагається знайти «рівних» собі однокласників. Тому значуща робота покладається на педагогів, психологів, котрим ми пропонуємо наступні рекомендації: 1) ознайомити підлітків з основами особистісного самоствердження, самозростання (щоб підліток зрозумів, як він може себе проявити, презентувати тощо); 2) сформувати у них переконання до соціально значущих мотивів; 3) поглибити здатність учнів до самоаналізу, самовиховання; 4) допомогти оволодіти навичками саморегуляції емоцій та самоконтролю власної поведінки; 5) сприяти розкриттю навичок ефективного спілкування, що активізують процес самоствердження. На уроках вчителю варто практикувати нестандартність у проведенні занять (для розуміння підлітками власного «Я», сенсу життя, роздуми про себе, власну сутність), проблемність викладу матеріалу; поєднання змісту із життям (розгляд та аналіз життєвих ситуацій); створення для учнів атмосфери психологічного комфорту, впевненості, «контрольованої» свободи, ситуації успіху; включення підлітків у творчий процес заняття, спонукання їх до самостійних пошуків нестандартних вирішень з будь-яких існуючих проблем. Врешті-решт, їх потрібно готувати до «негараздів», перипетій, колізій дорослого самостійного життя. Уроки можуть бути насичені ігровим, розважальним та водночас повчальним, моральним змістом, який матиме на меті життєствердне значення, в процесі яких, підлітки програватимуть різні рольові сценки, займатимуть певні соціальні ролі, позиції й водночас будуть поступово дорослішати [10; 12].

Варто зазначити, що на нестандартному уроці вчителі разом з учнями можуть презентувати різні форми роботи на теми: «Як я демонструю себе в класі, вдома, на вулиці...», «Мені так хочеться...», «Мені до вподоби...», «Мені імпонує...». Може бути проведена організація ігор з елементами життєстверджувальних форм і засобів (учнів з педагогами, учнів зі своїми батьками); варто запропонувати театральну виставку на тему: «Самоствердження підлітка в соціальному просторі», до якої можна залучити учнів, батьків, педагогів тощо.

Учителям також рекомендовано будувати взаємини з підлітками на рівні діалогічного спілкування з актуальних для них тем, працювати з їх запитамі, обговорювати особистісні проблеми самоствердження, аналізувати життєві, уявні ситуації у різних взаємодіях, організовувати написання підлітками творів-

есе, творів-роздумів власного «Я», проводити для них нестандартні уроки в поєднанні з практичним досвідом, брати активну участь у різноманітних заходах творчого спрямування та презентування власного «Я».

У роботі з підлітками можна практикувати різноманітні заходи, які дозволяють бачити себе зі сторони (як підліток поводить, спілкується в класі з учителем-предметником, класним керівником, однокласниками, друзями). З метою реалізації в життєдіяльності підлітків конструктивної самопрезентації було визначено наступне: проведення інформаційних повідомлень, бесід на тему: «Особистість самоствердження підлітків в умовах сьогодення»; організація зустрічей з цікавими людьми; ведення особистісного щоденника (записника). Крім того, важливо залучати підлітків до творчих робіт – створення колажів, малюнків на тему «Я утверджуюся в оточуючому світі» з подальшим обговоренням у груповій та індивідуальній бесіді.

Д.В. Джонсона вважає, що, саморозкриття особистості є значущим у міжособистісному спілкуванні, що дає можливість оцінити правильність чи неправильність власного утвердження «Я» перед іншими. Саморозкриття, на думку вченого, проглядається крізь призму певного прояву того, як особистість реагує на нинішню ситуацію і передає співрозмовнику ту інформацію про своє минуле, що є релевантною з позицій розуміння особистісних реакцій на теперішні події [8, с.52]. За Д.В. Джонсоном саморозкриття повністю завершується лише тоді, коли особистість розповідає іншим, як вона безпосередньо реагує на певну ситуацію. Вчений пропонує деякі уявні ситуації, які дозволяють підліткам більш чіткіше осмислювати, аналізувати та висловлювати власну позицію.

1. Ви йдете темною вулицею. Попереду – вуличний ліхтар. Ви підходите ближче. Біля ліхтаря стоїть і плаче дівчина. Ваші дії.

2. Ви обідаєте в шкільній їдальні. Берете піднос і сідаєте за стілик. У їдальні багато людей, усі гомонять. А в кутку за столом сидить самотній учень. Ваші дії.

3. Ви йдете на вечірку до друзів. Заходите в квартиру, знімаєте пальто, берете що-небудь випити й розмовляєте з друзями. Посеред кімнати стоїть чоловік, якого ви не знаєте. Минає 10 хв., а до нього ніхто не підходить. Ваші дії.

4. Ви на баскетбольному матчі. Час перерви. Ви розмовляєте зі своїми друзями. Неподалік стоїть хлопець, якого ви випадково бачили тиждень тому. Він робить зауваження, які не подобають-

ся людям, що його оточують. Вони всі відходять. Тоді ви підходите до цього і він ображає вас. Що ви зробите?

5. Ви сидите в класі. Декілька учнів глузують з однокласника. Йому прикро, він «ловить» ваш погляд і дивиться на вас. Ваші дії.

6. Учень, якого ви не знаєте, постійно заважає вчителю і всьому класу. Спочатку його поведінка видається смішною та невдовзі набридає. Після перерви він заходить у клас і сідає біля вас. Що ви зробите? [8].

Отже, вищезазначені ситуації, на нашу думку, можуть бути доповнені, скориговані з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей учнів, їх потреб, прагнень, проблем сучасних підлітків.

Висновки. 1. Підлітковий вік є важливим етапом розвитку особистості, її самосвідомості та утвердження власної ціннісної позиції. Одні вчені процес самоствердження пов'язують з потребою у самовираженні, самовизначенні, інші – з прагненнями до саморозкриття, самореалізації та самоздійснення.

2. Прагнення до самоствердження зростаючої особистості розвивається в умовах «Я»– інші; виявляється у стійкому бажанні до саморозвитку, самозростання, самоцінності власних пріоритетів, позиціонуванні себе у дорослій спільноті.

3. Перспективи наших подальших досліджень вбачаємо в удосконаленні системи консультативної роботи практичного психолога, у співпраці з учителями, класними керівниками, батьками та їх дітьми, де в останніх варто оптимізувати умови для позитивного самоствердження та самопрезентації.

Список використаних джерел

1. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2006. – 160 с.
2. Гольдштейн А. Тренинг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : Либідь, 2003. – 520 с.
3. Заняття психолога з підлітками / Упоряд. Т. Гончаренко. – К. : Вид. Дім «Шк. світ» ; вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с.
4. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
5. Мастерство психологического консультирования. / Под. ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
6. Наш проблемный подросток : понять и договориться / Под ред. Л. А. Регуш. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 191 с.

7. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 224 с.
8. Джонсон Д.В. Тренинг саморозкриття / Д. В. Джонсон // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 7. – С. 52-54.
9. Петрушин С.В. Мастерская психологического консультирования. – 2-е изд., испр. и доп. / С.В. Петрушин. – СПб.: Речь, 2006. –184 с.
10. Робота психолога з педколективом / Упоряд. Т. Гончаренко; [2-е вид., стереотипне]. – К. : Вид. Дім «Шк. світ» ; вид Л. Галіцина, 2006. – 120 с.
11. Учителям и родителям о психологии подростка: научн.-популяр. изд./ Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др.; Под. ред. Г. Г. Аракелова. – М. : Высш. шк., 1990. – 304 с.
12. Шульга В. Корекція вчинків підлітка: тренінг / В. Шульга. – К. : Шк.. світ, 2007. – 112 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Grecov A. G. Trening obshhenija dlja podrostkov / A.G. Grecov. – SPb. : Piter, 2006. – 160 s.
2. Gol'dshtejn A. Trening umin' spilkuvannja: jak dopomogty problemnym pidlitkam / A. Gol'dshtejn, V. Homyk; per. z angl. V. Homyka. – K. : Lybid', 2003. – 520 s.
3. Zanjattja psihologa z pidlitkamy / Uporjad. T. Goncharenko. – K. : Vyd. Dim «Shk. svit» ; vyd. L. Galicyna, 2006. – 120 s.
4. Kottler Dzh. Psihoterapevticheskoe konsul'tirovanie / Dzh. Kottler, R. Braun. – SPb.: Piter, 2001. – 464s.
5. Masterstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija. / Pod. red. A.A. Badhena, A.M. Rodinoj. – SPb.: Rech', 2007. – 240 s.
6. Nash problemnyj podrostok : ponjat' i dogovorit'sja / Pod red. L. A. Regush. – SPb. : Izd-vo «SOJuZ», 2001. – 191 s.
7. Nikitin E. P. Fenomen chelovecheskogo samoutverdzhenija / E. P. Nikitin, N. E. Harlamenkova. – SPb. : Aletejjja, 2000. – 224 s.
8. Dzhonson D.V. Trening samorozkryttja / D. V. Dzhonson // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2003. – № 7. – S. 52-54.
9. Petrushin S.V. Masterskaja psihologicheskogo konsul'tirovanija. – 2-e izd., ispr. i dop. /S.V. Petrushin. – SPb.: Rech', 2006. –184 s.
10. Robota psihologa z pedkolektyvom / Uporjad. T. Goncharenko; [2-e vyd., stereotypne]. – K. : Vyd. Dim «Shk. svit» ; vyd L.Galicyna, 2006. – 120 s.

11. Uchiteljam i roditeljam o psihologii podrostantka: nauchn.-populjar. izd. / G. G. Arakelov, N. M. Zharikov, Je. F. Zeer i dr.; Pod. red. G. G. Arakelova. – M. : Vyssh. shk., 1990. – 304 s.
12. Shul'ga V. Korekcija vchynkiv pidlitka: trening / V. Shul'ga. – K. : Shk.. svit, 2007. – 112 s.

O.Y. Zhyznomirska. Consulting parents and teachers on the problem of optimization of teenager personality's self-affirmation development. The article presents recommendations to practicing psychologists as for consulting parents and teachers on the development of personality's self-affirmation in the growing-up period. It is found out that a teenager's desire for self-affirmation correlates with his/her certain social position, understanding – misunderstanding, acceptance – non-acceptance, recognition – non-recognition by the surrounding. The dependence between personal and social self-affirmation of teenagers is set, which promotes self-development, self-improvement, personal welfare. Specificity of self-affirmation as the process of ontogenetic development of a growing personality lies in the teenager's choice of certain forms of «I» («ego») affirmation; making their independent choices; desire to achieve positive results; desire to realize themselves adequately.

It is stated that self-affirmation is structured by inner, subjective process of personality's self-consciousness that can further reflect itself in various self-displays: communication, behaviour, teenagers' actions. It is found that self-affirmation is a desire for self-revelation, intrinsic value, self-realization of personality's potentials and reaching certain status in interaction with the surrounding. Practical pieces of advice and recommendations for school psychologists who interact directly with teachers and parents are worked out, where parents are given possibility to communicate with teenagers reasonably and without conflicts, understand them much better, understand and sense their needs, desires, aspirations, to be loyal to demerits of their character etc.

Key words: self-affirmation, self-revelation, intrinsic value, self-expression, self-presenting, self-realization, self-actualization, teenager personality.

Отримано: 22.01.2014 р.

Психологічні підвалини міжособистісних взаємин та структури соціального інтелекту особистості

Е.З.Івашкевич. Психологічні підвалини міжособистісних взаємин та структури соціального інтелекту особистості. Стаття присвячена дослідженню питань соціального інтелекту в структурі загального інтелекту особистості. На основі аналізу наукової літератури показано, що соціальний інтелект вміщує в себе біологічний та психометричний інтелект; він формується в результаті розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов. Автор говорить про те, що соціальний інтелект містить декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід використовує в реальному житті для інтерпретації подій, складання планів та прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Авторська концепція соціального інтелекту передбачає, що він вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

Ключові слова: загальний інтелект, соціальний інтелект, біологічний інтелект, психометричний інтелект, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Э.З.Ивашкевич. Психологические особенности межличностного взаимодействия и структуры социального интеллекта личности. Статья посвящена исследованию вопросов социального интеллекта в структуре общего интеллекта личности. На основании анализа научной литературы показано, что социальный интеллект включает в себя биологический и психометрический интеллект; он формируется в результате развития общего интеллекта под влиянием внешних социокультурных условий. Автор говорит о том, что социальный интеллект включает декларативные и оперативные (процедурные) знания, которые индивид применяет в реальной жизни для интерпретации событий, составления планов и прогнозирования как действий повседневной жизни, так и профессиональных ситуаций. Авторская концепция социального интеллекта предполагает, что социальный интеллект включает когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры.

Ключевые слова: общий интеллект, социальный интеллект, биологический интеллект, психометрический интеллект, когнитивная, мнемическая, эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Постановка проблеми. Проблема соціального інтелекту є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюють-

ся, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Крім того, що соціальний інтелект є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, він у значній мірі визначає пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Ні в кого не викликає сумніву, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні відносини, інтуїтивно передбачати те або інше завершення певних ситуацій, що свідчить про сформовану когнітивну емпатію людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, вирізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм з гідністю виходити з різних проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і, при цьому, не боятися зробити помилку або зазнати невдачі.

На жаль, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву соціального інтелекту індивіда у міжособистісній взаємодії.

Так, *метою* нашої роботи є проаналізувати сутність соціального інтелекту особистості, описати стадії його розвитку у міжособистісній взаємодії, а також запропонувати власну концепцію, яка розкриватиме структуру цього складного психологічного феномена.

Зважаючи на актуальність даної проблеми *завданнями* нашої статті є:

1. Окреслити особливості прояву соціального інтелекту індивіда у міжособистісній взаємодії.

2. Розглянути соціальний інтелект через структуру загального інтелекту особистості.

3. Описати стадії розвитку соціального інтелекту у міжособистісній взаємодії.

4. Охарактеризувати авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

Аналіз останніх досліджень. Термін «соціальний інтелект» був введений в психологію Е.Торндайком в 1920 році для позначення далекоглядності в міжособистісних взаєминах. У 1937 році Г.Оллпорт пов'язував соціальний інтелект зі здатністю особистості висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини тощо. Соціальний інтелект, на думку Г.Оллпорта, – особливий «соціальний дар», що забезпечує порозуміння у відносинах з людьми, однак, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння [3, с. 514].

Г.Оллпорт виділив кілька особистісних якостей індивіда, необхідних для того, щоб розбиратися в людях у міжособистісній взаємодії:

1. Досвід. Щоб добре розуміти інших людей, перш за все, індивід має бути зрілим. «Юність бачить людей іноді у вузькій перспективі свого обмеженого досвіду, і коли юних змушують судити про тих, чиє життя значно відрізняється від їх власної долі, вони часто звертаються до незрілих кліше як то: «старий відстав від життя», це – «нормальний хлопець» або ж – «дивак» [3].

2. Подібність. Експериментальні дослідження показали, що ті, хто точніше оцінюють якусь певну рису іншої людини, самі великою мірою мають цю рису, однак кореляція тут не є абсолютною.

3. Інтелект. Розуміння людей – це, значною мірою, завдання з'ясування зв'язків між минулими і теперішніми вчинками, між експресивною поведінкою і внутрішніми властивостями, між причиною і наслідком, а соціальний інтелект є здатністю встановлювати такого роду співвідношення.

4. Глибоке розуміння себе. Сліпота і помилковість у розумінні нашої власної природи буде автоматично перенесена на наші судження про інших (за допомогою механізму проєкції).

5. Складність. Як правило, люди не можуть глибоко зрозуміти тих, хто є більш складною особистістю, ніж вони самі.

6. Відсторонення. Крайці оцінювачі бувають дещо загадковими, для них характерною є інтроверсія, відсторонення від емоційних стосунків для здобуття неупередженості власного погляду.

7. Естетичні властивості. Естетичне чуття завжди намагається проникнути у внутрішню притаманну об'єкту гармонію [3, с. 513-516].

Г.Ю.Айзенк [1, с. 112] розуміє соціальний інтелект як результат розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх

соціокультурних умов. Г.Ю.Айзенк вважає, що соціальний інтелект ширше ніж академічний інтелект (IQ) і вміщує останній в свою структуру; IQ, в свою чергу, – ширше ніж біологічний інтелект і включає його в себе. Це можна представити у вигляді схеми (див. рис. 1).

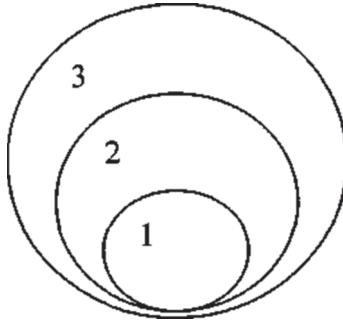


Рис. 1. Співвідношення біологічного, академічного та соціального інтелекту

Умовні позначки:

1 – біологічний інтелект;

2 – академічний інтелект;

3 – соціальний інтелект.

Виклад основного матеріалу. Ще в часи Ф.Гальтона було припущено, що високим інтелектом відрізняються ті люди, які мають якусь природну, фізіологічну перевагу над іншими, наприклад, надшвидшу здатність проводити подразник від рецепторів до мозку, або швидкість обробки інформації, або низький чи високий поріг чутливості щодо рівня роздратування [1, с. 115].

У сучасних психофізіологічних дослідженнях виявлено наявність кореляційних зв'язків між психометричним інтелектом, який визначається стандартними тестами інтелекту, і такими фізіологічними показниками, як, зокрема, рівень сенсорного розрізнення. Г.Айзенк вважає, що саме вимір рівня біологічного інтелекту відповідає сучасній науковій парадигмі, адже, на його думку, всі інші види інтелекту, зокрема, соціальний та психометричний, є лише наслідком, зовнішнім проявом біологічного інтелекту, який і є його основною детермінантою [1].

У 60-ті роки Дж. Гілфорд [4] розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту і пов'язаних, насамперед, з пізнанням поведінкової інформації у міжособистісній взаємодії. Соціальний інтелект – здатність, що визначає успішність оцінки прогнозу-

вання і розуміння поведінки інших людей. Ці здібності можуть бути описані в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати.

Дж. Гілфорд виділив ще одну операцію – пізнання у міжособистісній взаємодії – і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки індивіда. Ця здатність включає шість факторів:

1. Пізнання елементів поведінки – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки.

2. Пізнання класів поведінки – здатність розпізнавати загальні властивості в деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку.

3. Пізнання різних сторін поведінки – здатність розуміти зв'язки, що існують між одиницями інформації про поведінку даної людини.

4. Пізнання системи поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їхньої поведінки в цих ситуаціях.

5. Пізнання перетворень поведінки – здатність розуміти зміну значення поведінки (вербальної або невербальної) у різних ситуативних контекстах.

6. Пізнання результатів поведінки – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з вихідної (наявної у людини) інформації.

Розуміння поведінки інших людей і самого себе може приймати і невербальний характер. У цій галузі теорією передбачається не менше тридцяти здібностей, деякі з яких стосуються розуміння поведінки індивіда, інші – особливостей розвитку продуктивного мислення в галузі поведінки людини, інші – до її оцінки. Теоретично також передбачається, що інформація про поведінку існує у вигляді шести типів кінцевого розумового продукту, і ці типи відносяться і до певних сторін інтелекту, в них входять елементи, відносини, системи і т.д. (за Дж.Гілфордом) [4, с. 82].

Поширення інформаційного підходу, нові критерії аналізу переробки інформації щодо різних об'єктів, а також складність у визначенні самого поняття «соціального інтелекту», труднощі у процесі підбору адекватних методів дослідження тощо призвели до того, що з середини 70-х років вся сукупність пізнавальних процесів, які забезпечують орієнтування в сфері людських взаємовідносин, що опосередковують поведінку індивідів в міжособистісних ситуаціях, стали позначати терміном «соціальне пізнання» [4].

Однією з найбільш цікавих моделей соціального пізнання у міжособистісній взаємодії є модель Р.Селмана, який розробив теорію прийняття соціальної ролі. Під прийняттям соціальної ролі автор розуміє розвиток здатності особистості ставитися і до себе, і до інших людей як до суб'єктів, реагувати на дії оточуючих також як на свої власні, розглядати свою поведінку з точки зору інших людей. Р.Селман виділяє п'ять основних стадій розвитку соціального інтелекту. Соціальний інтелект в розумінні вченого – це той «інструмент» психіки, який забезпечує людині орієнтацію в соціальній дійсності. Так, Р.Селман розрізняє стадії розвитку соціального інтелекту у міжособистісній взаємодії:

1) *нульова чи досоціальна стадія*, на якій дитина не розрізняє внутрішні, психічні й зовнішні, а також фізичні принципи своєї поведінки.

Ця стадія завершується тоді, коли думки й почуття інших людей, а також і свої власні тощо, виокремлюються в, так звану, «самостійну реальність»;

2) *перша стадія* розвитку соціального інтелекту – стадія диференціювання зовнішнього і внутрішнього світу – змінюється стадією узгодження різних точок зору, намірів, дій;

3) *друга стадія* – стадія соціального розвитку. Дитина намагається зайняти позицію іншої людини і пропонує партнеру по взаємодії відобразити свою власну позицію;

4) *третья стадія* розвитку соціального інтелекту досягається, зазвичай, в 10-12 років. Починається розуміння взаємозалежності, взаємозумовленості різних, інколи протилежних цілей поведінки окремих людей; виникають уявлення про етапи взаємодії різних людей, які структуруються, вибудовуються в цілісну систему;

5) *четверта стадія* соціального розвитку передбачає усвідомлення різних рівнів «людської близькості».

На думку Р.Селмана, для досягнення цього найвищого рівня розвитку соціального інтелекту бажано, щоб дитина досягла найвищої стадії свого інтелектуального розвитку [цит. за 2, с. 96]. Отже, завдяки моделі Р.Селмана можна простежити за розвитком соціального інтелекту в онтогенезі.

Н.Кентор і Дж.Кільстром в своїй роботі «Personality and social intelligence» розглянули різні складові того, що вони назвали «соціальним інтелектом» [5, с. 32]. Вчені вважають, що соціальний інтелект сприяє кращому розумінню змісту і форми соціального знання, соціальних життєвих завдань і цілей, а все це разом призводить до розв'язання життєвих проблем. Н.Кентор і Дж.Кільстром звертають увагу на те, що дослідники інтелекту

виділяють, передусім, три аспекти, які слід враховувати у вивченні соціального інтелекту:

1. Соціальні знання та досвід, спрямовані на розв'язання завдань соціального життя. Н.Кентор і Дж.Кільстром зазначають, що індивіди мають уявлення про людей, про соціальні ситуації і самих себе, які стосуються суто декларативного знання. Ці уявлення допомагають людям формулювати власні судження про соціальні події.

Також у людей є знання, що стосуються подій власного життя, або так звані автобіографічні знання. Декларативне знання і досвід доповнюються оперативним знанням, яке дозволяє прогнозувати ймовірні події соціального життя, знаходити їхні причини для того, щоб спланувати майбутні дії. Крім того, існує багато видів метазнання (або – *трансцендентного знання* – прим. автора Е.З.), в основі якого – вміння індивіда виробити стратегію поведінки для досягнення мети, для розв'язання соціальних завдань.

2. Соціальний простір і життєві завдання. Вчені пишуть про те, що існує точка зору, що розвиток інтелекту відбувається у процесі розв'язання задач, які превалюють у життєвих ситуаціях людини. Ця точка зору критикується Н.Кентор і Дж.Кільстромом. Якщо розглянути це питання дещо в іншому ракурсі, як пишуть автори, то особистості, щоб стати компетентним членом соціальної, вікової, культурної групи, необхідно чітко враховувати, яке знання і досвід – декларативне або процесуальне – є доцільним у кожній конкретній ситуації.

3. Прагматичні та соціальні цілі. Н.Кентор і Дж.Кільстром вважають, що такі цілі створюють універсальну парадигму інтелектуальної поведінки індивіда.

4. Інтелект в структурі соціального оточення. Автори вважають, що інтелектуальною особистістю можна назвати таку особистість, яка знає, як використати знання і досвід, щоб пристосуватися до вимог конкретної ситуації. Така людина бачить, коли настає слухний момент для використання нового знання з метою досягнення бажаних цілей. Людина в змозі обрати саме те оточення, в якому вона почувала би себе комфортно.

Н.Кентор і Дж.Кільстром вважають, що люди використовують соціальний інтелект з метою розв'язання проблем соціального життя. При цьому пізнання життєвих ситуацій формує істотну частину репертуару соціального інтелекту. Вчені наголошують, що соціальний інтелект містить не тільки знання про соціальний світ, про людей, про себе, а й передбачає виникнення вміння трансформувати цю інформацію, «запустити» її в роботу, конструювати події і планувати дії свого подальшого життя [5].

Як бачимо, Кентор і Кільстром розуміють соціальний інтелект як когнітивну здатність, що дозволяє сприймати події соціального життя з мінімумом несподіванок та з особистою користю для себе.

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проєкції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. В своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного розвитку соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але, разом з тим, соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід цілком сприймає («приймає») іншого, для чого намагається відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди являє собою єдність різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального, порівняно зі звичними для себе постулатами; з іншого боку, – від ідентифікації невідомого, незвичного до відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах у відношенні до взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція

пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність в особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами та навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту людини характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Найважчий на рівні мнемічного компонента комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен з цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного компонента у вигляді його специфічних залежних підструктур. Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є накопичена індивідом сукупність оцінок самого себе. При

цьому оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Ураховуючи особливості взаємодії особистості з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс індивіда характеризується можливістю інтерпретацій інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя тощо.

Досі в психології залишається не зрозумілим зв'язок між здатністю досліджуваного давати кількісну оцінку певній якості особистості та безпосередній здатності індивіда розуміти інших людей, сприймаючи, оцінюючи та аналізуючи ситуації повсякденного життя. В загальному вигляді мікроструктура соціального інтелекту здійснює функції *входу* (сприйняття та переробка інформації, поведінкових дій чи ситуації) й *виходу* (оцінка інформації та прийняття рішення), а також функції збереження, кодування та відбору потрібної інформації. Виникає справедливе запитання: у формі якої психологічної реальності представлені дані функції?

Так, ми передбачаємо, що одним із основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність в індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – і простір суб'єктивних психосемантичних шкал, і символіка невербальної поведінки, і нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантою стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною,

рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Висновки. Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – неемпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, в подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Про це свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

Детільніше структура соціального інтелекту буде проаналізована в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
2. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А.В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
3. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation / G.W. Allport. – N.Y., 1937. – P. 513-516.
4. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
5. Kihlstrom J.F. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N. Cantor: Електр. ресурс. – Режим доступу: http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ajzenk G.Ju. Intellekt: Novyj vzgljad / G.Ju. Ajzenk // Voprosy psihologii. – 1995. – № 1. – S. 111-131.

2. Libin A.V. Differencial'naja psihologija: Na peresehenii evropejskih, rossijskih i amerikanskih tradicij [Tekst] / A.V. Libin. – M. : Smysl, 1999. – 532 s.
3. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation / G.W. Allport. – N.Y., 1937. – R. 513-516.
4. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
5. Kihlstrom J.F. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N. Cantor / http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm

E.Z. Ivashkevych. Psychological peculiarities of interpersonal interaction and a structure of a personality's social intellect. This article deals with the problem of social intellect in the structure of general intellect of a personality. Having analyzed scientific literature we showed that social intellect included biological and psychometrical intellect. Social intellect is formed in the result of the development of general intellect and under the influences of social and cultural conditions. The author of the research considers that social intellect includes declarative and operative knowledge which a personality uses in a real life with the aim to do the interpretation of events, to make plans and anticipate as real actions of our life so professional situations. The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures.

Thus, cognitive substructure of social intellect involves a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, their relationships, etc. Social intellect is based on the existing system of interpretation on microstructural and macrostructural levels. The microstructure of cognitive component of social intellect is determined by the features of the latter, namely cognitive evaluation, which determines the competent processing and evaluating the information that the subject perceives, his/her prediction, based on planning and forecasting of interpersonal interactions, communication, providing proper performance of the process of communication. Mnemonic component of social intellect of the person describes the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. Emphatic component of social intellect is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he/she expects his/her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person.

Key words: general intellect, social intellect, biological intellect, psychometrical intellect, cognitive, mnemonic and emphatic structures of social intellect.

Отримано: 14.01.2014 р.

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД АЗАРТНИХ ОНЛАЙН-ІГОР

О.В. Камінська. Психологічна модель залежності від азартних онлайн-ігор. У статті описано психологічну модель залежності від азартних онлайн-ігор, визначаються її спільні та відмінні риси з іншими видами адикції. Обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначається місце залежності від азартних онлайн-ігор серед інших видів інтернет-залежності. Визначено специфічні особливості адикції від азартних онлайн-ігор. Чинники, що зумовлюють виникнення цього виду адикції, поділено на групи. Визначено специфічні психологічні механізми, що провокують появу адикції. Описано основні підходи до профілактики та корекції залежності від азартних онлайн-ігор. Узагальнено та описано отримані результати, обґрунтовано цілісну структуру запропонованої моделі.

Ключові слова: адикція, інтернет-залежність, залежність від азартних онлайн-ігор, оніоманія, віртуальний шопінг, адикт, гемблінг, компульсивність.

О.В. Каминская. Психологическая модель зависимости от азартных онлайн-игр. В статье описывается психологическая модель зависимости от азартных онлайн-игр, определяются ее общие и отличительные черты с зависимостью от покупок через интернет. Обосновывается актуальность темы исследования, определяется место зависимости от азартных онлайн-игр среди других видов интернет-зависимости. Определяются специфические особенности аддикции от азартных онлайн-игр и покупок через интернет. Факторы, обуславливающие возникновение этого вида аддикции, делятся на группы. Определяются специфические психологические механизмы, провоцирующие появление аддикции. Описаны основные подходы к профилактике и коррекции зависимости от азартных онлайн-игр. Обобщены и описаны полученные результаты, обосновано целостную структуру предложенной модели.

Ключевые слова: аддикция, интернет-зависимость, зависимость от азартных онлайн-игр, онимания, виртуальный шопинг, аддикт, гемблинг, компульсивность.

Постановка проблеми. Залежність від азартних онлайн-ігор є небезпечним видом інтернет-залежності, оскільки здатна призвести до банкрутства, що може стати поштовхом до деліквентних проявів, призводити до руйнування стосунків з близькими людьми і навіть провокувати суїцидальні спроби. Цей вид адикції згубно впливає на життєдіяльність особистості в ціло-

му, роблячи її цілковито сконцентрованою на азартних іграх. При цьому всі інші сфери життя людини відходять на задній план та стають для неї не значущими. Вона забуває про свої обов'язки та перестає цікавитися тим, що їй раніше приносило задоволення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні існує достатньо розробок проблеми залежності від азартних ігор, якою займалися О.О. Карпов [1], В.В. Козлов [2], Є.А. Кузнецова-Морева [3], однак практично не дослідженою залишається адикція від азартних онлайн-ігор як вид інтернет-залежності. Недостатню увагу приділено також проблемі залежності від покупок через інтернет. Здійснено дослідження етапів виникнення оніоманії та адикції від азартних ігор, аналізом яких займалися О.І. Мармилева [5], Ю.Г. Тихонова [7]. Однак, знову не були виокремлені особливості такої адикції як виду інтернет-залежності.

Дослідженням чинників, що зумовлюють виникнення оніоманії, займалися О.В. Овруцький [6], О.В. Логунов [4], тоді як детермінанти залежності від азартних ігор вивчалися О.О. Карповим [1], В.В. Козловим [2]. Однак практично відсутні розробки, в яких аналізувалися б фактори, що зумовлюють нав'язливий характер цих видів діяльності в інтернеті.

Метою статті є аналіз специфічних особливостей виникнення та проявів залежності від азартних онлайн-ігор.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи недостатню дослідженість психологічних особливостей залежності від азартних онлайн-ігор, нами була розроблена її авторська модель, що включала в себе аналіз детермінант, механізмів, етапів розвитку, проявів, засобів профілактики та корекції.

Специфічною особливістю залежності від азартних онлайн-ігор є захопленість особистості такою ігровою діяльністю, що супроводжується викидом адреналіну, появою яскравих емоцій, що виникають через можливість отримання значного виграшу. Гра часто служить для втечі від реальності, коли особистість використовує її для того, щоб відволіктися від повсякденних проблем, розвіятись та зануритись у віртуальну реальність, що робить життя більш різноманітним та наповненим. Однак, наслідки адиктивного впливу зовсім протилежні. Так, особистість, що страждає від такого виду залежності, як і в випадку залежності від покупок в інтернеті, може витратити всі свої заощадження та опинитися на межі бідності, при цьому це може статися дуже швидко, адже індивід за один раз здатен програти всі свої гроші, а бажання відігратися змушує його робити позики, продава-

ти цінні речі та навіть нерухомість, оскільки особистість, захоплена грою, втрачає здатність до самоконтролю, раціонального обмірковування наслідків своїх вчинків та значно переоцінює можливість виграшу.

Процес виникнення адикції охоплює ряд етапів. Так, її початок припадає на перший виграш, що служить позитивним підкріпленням. На цьому етапі гра не є систематичною, а її мотивом є бажання розважитись, урізноманітнити своє життя, спробувати щось нове, цікаве. Якщо перші такі спроби супроводжуються програшами, то мотив до ігрової діяльності зникає. Коли ж людина отримала виграш, навіть незначний, це викликає позитивні емоції, відчуття задоволення та викид адреналіну.

На наступному етапі гра стає частішою, особистість перебуває в стані ейфорії, очікуючи на виграш, відчуває емоційне піднесення, впевнена в успіху. Однак, на цій стадії ставки невеликі, а гра сприймається як спосіб цікаво провести час.

В подальшому гра починає займати все більше місця в житті людини, формується стійка потреба в грі та тих емоціях і почуттях, які вона викликає. Бажання грати виникає спонтанно та носить нав'язливий характер, причому навіть програші його не зменшують, оскільки особистість переконана в можливості відігратися. Якщо ж відігратися не вдається, а індивід стикається з фінансовими труднощами, що змушують його тимчасово відмовитись від гри, в нього виникає почуття тривоги, депресивні стани, дратівливість, підвищується агресивність, що в свою чергу впливає на стосунки з близькими людьми, створюючи конфліктні ситуації та зумовлюючи психологічне дистанціювання індивіда від найближчого оточення, що ще в більшій мірі поглиблює негативний емоційний стан, в якому він знаходиться. При цьому виграш сприймається людиною як засіб вирішення всіх її проблем, що спонукає її до того, щоб витратити заощадження, позичити гроші, взяти кредит тощо.

Якщо серія програшів продовжується, це може призвести до банкрутства індивіда, руйнування стосунків з родиною та близькими людьми, які також страждають від того способу життя, який веде особистість. Сам індивід на цьому етапі також починає усвідомлювати, до яких наслідків призвело його захоплення, відчуває почуття провини та прагне припинити грати, однак зупинитись вже не може, і періоди утримання змінюються ще більшими програшами та витрачанням значних сум грошей. Зазвичай у цей період людина вже має багато боргів, які не може віддати, є безробітною, оскільки постійні думки про гру не до-

зволюли їй зосередитись на виконанні професійних функцій. Особистість страждає від самотності, оскільки її агресивність і дратівливість відштовхнула від неї близьких людей, соціальної дезадаптації та депресивних станів.

Аналізуючи чинники, що провокують появу адикції від азартних онлайн-ігор, можна виділити такі з них, як сукупність певних особистісних властивостей, особливості взаємодії індивіда і суспільства, наявність постійно діючих стресогенних факторів, специфіка стосунків в родині, де виховувалась особистість, властивості інтернет-середовища.

Прагнення отримати адреналін та гострі відчуття є тією причиною, що штовхає індивіда до захоплення азартними іграми, а оскільки в організмі людини відбувається звикання до адреналіну, то вона потребує відчуття все більшого азарту, щоб задовольнити свою потребу.

Також причиною адикції може виступати неадекватна самооцінка, коли особистість прагне покращити як самоствалення, так і образ, який складається в оточуючих при її сприйнятті за рахунок прояву азартності та відсутності страху ризикувати. Особистість, граючи в онлайн-ігри, почувається більш впевнено і розкутою та очікує на прийняття з боку оточуючих, особливо в підлітковому та юнацькому середовищі, де обачність засуджується та сприймається як відсутність сміливості та здатності до імпульсивних дій. Азартні ігри у випадку виграшу дозволяють індивіду покращити своє матеріальне становище, придбати модний одяг, аксесуари тощо, можливість виділитись з-поміж інших та здобути популярність в середовищі однолітків. Таким чином участь в азартних онлайн-іграх дозволяє особистості проявити ті якості, які вважаються цінними в молодіжній субкультурі, а саме безрозсудність, сміливість, азартність, незалежність. В дорослої людини мотивом може виступати прагнення позбутися комплексу неповноцінності за рахунок переконавання себе у власній величї, що здійснюється через отримання виграшу. В індивіда з'являється віра в те, що він може змінити своє життя на краще та досягти поваги оточуючих через покращення свого матеріального становища.

Ще однією особистісною властивістю, що лежить в основі виникнення адикції, є недостатня здатність до саморегуляції, що проявляється в емоційній нестабільності, порушенні самоконтролю, переважанні ірраціональних дій над виваженими та обдуманими. Особистості важко впоратися з негативними переживаннями та емоціями. Тому для того, щоб їх позбутися

вона використовує відволікаючі фактори, зокрема азартну гру, а оскільки знайти вихід з проблемної ситуації особистість не може, то гра набуває систематичного характеру та перетворюється в залежність.

Іншою причиною, що зумовлює формування адикції від азартних ігор через інтернет, є специфіка взаємодії особистості і суспільства, тобто наявність труднощів при побудові міжособистісних відносин, ізолюваність та самотність індивіда. Передумовою адиктивної поведінки є очікування особистістю відторгнення та неприйняття з боку оточуючих, внаслідок чого індивід почувається невпевнено та страждає від підвищеної тривожності. Гра використовується як засіб здобути прихильність інших людей, стати частиною їх групи, зокрема якщо азартні ігри є нормою в тому середовищі, де перебуває індивід. Особистість також переконана в тому, що наявність грошей зробить її привабливішою для оточуючих, підвищить її авторитет та популярність, що спонукає її робити великі ставки в надії на отримання значного виграшу.

Специфіка стосунків в сім'ї, де виховувалась особистість, також має значний вплив на виникнення адикції. Якщо в дитини сформувався уявлення про те, що найбільшою цінністю в житті є гроші, то вона прагнучиме покращити своє матеріальне становище, при цьому азартні ігри здаються особливо привабливими, оскільки тут не потрібно працювати та докладати будь-яких зусиль, достатньо лише покластися на удачу і можна виграти значну суму грошей.

До виникнення залежності також призводить те, що члени родини, в якій виховувався індивід, демонстрували взірці адиктивної поведінки, яка почала сприйматися як норма та на підсвідомому рівні лягла в основу поведінки самої особистості. При цьому навіть спостереження згубного впливу залежності не здатне зруйнувати циклічний механізм адикції після того, як він почав діяти.

Наявність значної кількості стресових ситуації також може стати основою адикції. При цьому основним мотивом, що змушує людину грати в азартні онлайн-ігри, є прагнення втекти від реальності. Гра розцінюється як засіб зняти психологічне напруження, зануритися в альтернативну реальність, де особистість почувається впевнено та комфортно ті забуває про проблеми, які її турбували. Викид адреналіну, який індивід відчуває, коли робить ставки, змушує його відчувати азарт та приємне збудження, а віра у виграш робить уявлення про майбутнє більш оптиміс-

тичними. Особистість мріє про те, на що вона зможе витратити гроші, які отримає, відчуває задоволення від перебування у світі фантазій. Таким чином гра використовується для того, щоб позбутись від негативних емоцій та поринути у світ, де людина відчуває себе могутньою та вірить у свій успіх.

До властивостей інтернет-середовища, що сприяють появи адикції, можна віднести доступність та анонімність. Вільний доступ до азартних онлайн-ігор робить їх особливо привабливими, оскільки особистість може задовольнити свою потребу в грі в будь-який момент часу не виходячи з дому. Анонімність знімає побоювання індивіда бути впізнаним, особливо якщо близькі люди не схвалюють його захоплення. Таким чином зникають бар'єри та умовності, що дозволяє особистості реалізувати своє бажання. Гра сприймається як доступна, безпечна та захоплива, що спонукає індивіда часто заходити на відповідні сайти та зрештою призводить до появи залежності.

Аналізуючи психологічні механізми, що призводять до виникнення залежності від азартних онлайн-ігор, можна виділити такі: наслідування, зараження, навіювання, витіснення та заміщення.

Механізм наслідування яскраво проявляється тоді, коли захопленість азартними іграми сприймається як соціально прийнятна та схвалювана в референтній для особистості групі, що часто спостерігається в молодіжному середовищі. Прагнення відповідати очікуванням оточуючих штовхає індивіда до того, щоб спробувати такий вид діяльності, який при наявності в особистості специфічних передумов перетворюється в залежність.

Зараження функціонує тоді, коли людина, перебуваючи в середовищі однолітків, спостерігає за тим, які емоції в них викликає участь в азартних іграх, та сама починає відчувати той азарт і захват, який переживають вони. Це штовхає її до того, щоб самій спробувати такий вид розваг, а спробувавши, зазвичай, вона не хоче зупинитись, оскільки отримує позитивне підкріплення в якості яскравих емоцій. Прагнення відчутти ці інтенсивні переживання знову штовхає індивіда до все більшого заглиблення в гру, що і зумовлює виникнення адикції.

Навіювання проявляється за рахунок дії реклами в інтернеті, де особистість закликають відвідати віртуальне казино та обіцяють яскраві переживання і «легкі» гроші. Навіювання також здійснюється у повсякденному житті через пропагування соціумом культу грошей, що поступово поширюється та витісняє

загальнолюдські цінності. Особистість переконується в тому, що «гроші правлять світом», в неї виникає враження, що тільки маючи значну суму коштів вона може почуватися захищеною, що спонукає її до примноження свого статку. При цьому індивід часто обирає для цього саме азартні ігри, оскільки перспектива отримати значну суму, не докладаючи зусиль, здається йому дуже привабливою.

Механізм витіснення діє тоді, коли азартні онлайн-ігри використовуються як засіб забути про труднощі та конфлікти. Цьому сприяє сама атмосфера гри, що передбачає викид адреналіну, приємне хвилювання в очікуванні виграшу, вихід людини за межі реальності в світ фантазій, де вона може уявити своє бажане майбутнє та повірити в те, що воно може стати реальністю.

Заміщення функціонує як механізм, що дозволяє перенести психічну енергію з одного об'єкта на інший. Якщо особистість відчувається невпевненою, самотньою, страждає від апатії чи негативних емоційних станів, то азартна гра слугує для зняття напруження і тривоги та позбавляє людину від фрустрації.

Серед засобів профілактики виникнення залежності від азартних онлайн-ігор та покупок через інтернет найбільш ефективними, на нашу думку, є проведення просвітницької роботи, спрямованої на розширення уявлень особистості про особливості виникнення адикції, етапи її формування та згубний вплив на індивіда. Також важливим є створення сприятливих умов та гармонійного розвитку особистості, що забезпечує її стійкість до адиктивних впливів.

Корекційна робота має бути спрямована на оптимізацію самооцінки та самоставлення особистості, що зменшує її мотивацію до використання об'єктів адикції для самоствердження. Також важливим є розширення ресурсів індивіда щодо створення гармонійних міжособистісних стосунків з оточуючими, що знижує бажання людини заглиблюватись у віртуальну реальність для задоволення своїх потреб. Для цього доцільно використовувати такі форми надання психологічної допомоги, як індивідуальне консультування та участь у тренінгових групах.

Важливою умовою корекції адиктивної поведінки також є підвищення стресостійкості особистості, що сприяє зниженню мотивації до втечі в альтернативну реальність. Також ефективним є застосування сімейного консультування у випадку, коли причиною адикції є порушення сімейних стосунків. Отже, корекційна робота повинна здійснюватися з урахуванням причини, що викликала адикцію та спрямована на її усунення.

Висновок. Залежність від азартних онлайн-ігор та шопінгу через інтернет є важливою та актуальною проблемою, оскільки її наслідком є руйнування міжособистісних зв'язків, деформації в структурі особистості, банкрутство та наявність боргів, які людина не здатна виплатити, що, в свою чергу, впливає на всі сфери життя індивіда.

Серед детермінант, що можуть викликати адикцію можна виділити індивідуальні особливості особистості, такі як неадекватна самооцінка, низький рівень самоповаги, негативне самоставлення, тривожність; особливості взаємодії особистості з соціумом, зокрема: ізольованість, самотність, фрустрованість соціальних потреб; наявність сильно діючих стресогенних факторів, що викликають прагнення втекти у віртуальну реальність; використання неоптимальних моделей виховання в родині, де виховувалась особистість. До психологічних механізмів, що впливають на формування адикції, слід віднести наслідування, зараження, навіювання, витіснення та заміщення.

Корекція адиктивних проявів повинна базуватись на виявленні основного фактора, що став визначальним при виникненні залежності та на його подоланні.

Перспективним напрямком дослідження є здійснення більш глибокого експериментального аналізу особливостей формування та прояву залежності від азартних онлайн-ігор і покупок через інтернет та розробка ефективних засобів їх подолання.

Список використаних джерел

1. Карпов А. А. Социально-психологическое содержание отношения к игре у зависимых игроков : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Александр Александрович Карпов; [Место защиты: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова]. – Ярославль, 2011. – 234 с.
2. Козлов В. В. Психология игровой зависимости : [монография] / В. В. Козлов. – М.: Психотерапия, 2011 – 243 с.
3. Кузнецова-Морева Е. А. Клинико-психопатологические особенности патологической склонности к азартным играм (клинические и динамические аспекты) : диссертация ... кандидата медицинских наук : 14.00.18 / Елена Андреевна Кузнецова-Морева; [Место защиты: Московский научно-исследовательский институт психиатрии]. – Москва, 2010. – 206 с.
4. Логунов А. В. Престижное потребление в системе средств символического обмена и конструирования социальной

- идентичности в трансформирующемся российском обществе : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.04 / А. В. Логунов; Дальневост. гос. техн. ун-т, Владивосток, 2003 – 33 с.
5. Мармылева Е. И. Патологический гемблинг у лиц, страдающих психическими расстройствами: [Электронный ресурс] / Е. И. Мармылева. – Режим доступа: <http://sci-library.com/thesis/patologicheskii-gembling-u-lits-stradauschihsicheskimi-rasstroistvami#ixzz2kKLxyWNE>
 6. Овруцкий А. В. Социальная онтология потребления: научные представления, модели, общество потребления: [Электронный ресурс] / А. В. Овруцкий. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-ontologiya-potrebleniya-nauchnye-predstavleniya-modeli-obshchestvo-potrebleniya#ixzz2kLWesKhv>
 7. Тихонова Ю. Г. Патологический гемблинг у лиц, страдающих психическими расстройствами: автореф. дис. ... канд. мед. наук. 14.00.18. / Ю. Г. Тихонова. – М., 2009. – 32 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Karpov A. A. Social'no-psihologicheskoe sodержanie otnosheniya k igre u zavisimyh igrokov : dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk : 19.00.05 / Aleksandr Aleksandrovich Karpov; [Mesto zashhity: Jaroslav. gos. un-t im. P.G. Demidova]. – Jaroslavl', 2011. – 234 s.
2. Kozlov V. V. Psihologija igrovoj zavisimosti : [monografija] / V. V. Kozlov. – М.: Psihoterapija, 2011 – 243 s.
3. Kuznecova-Moreva E. A. Kliniko-psihopatologicheskie osobennosti patologicheskoy sklonnosti k azartnym igrám (klinicheskie i dinamicheskie aspekty) : dissertacija ... kandidata medicinskih nauk : 14.00.18 / Elena Andreevna Kuznecova-Moreva; [Mesto zashhity: Moskovskij nauchno-issledovatel'skij institut psixiatrii]. – Moskva, 2010. – 206 s.
4. Logunov A. V. Prestizhnoe potreblenie v sisteme sredstv simvolicheskogo obmena i konstruirovaniya social'noj identichnosti v transformirujushhemsja rossijskom obshhestve : avtoreferat dis. ... kandidata sociologicheskikh nauk : 22.00.04 / A.V. Logunov; Dal'nevost. gos. tehn. un-t, Vladivostok, 2003 – 33 s.
5. Marmyleva E. I. Patologicheskij gambling u lic, stradajushhih psihicheskimi rasstrojstvami: [Elektronnij resurs] / E. I. Marmyleva. – Rezhim dostupu: <http://sci-library.com/thesis/>

- patologicheskii-gembling-u-lits-stradauschi-psihičeskimi-rastroistvami#ixzz2kKLxyWNE
6. Ovruckij A. V. Social'naja ontologija potreblenija: nauchnye predstavlenija, modeli, obshhestvo potreblenija: [Elektronnij resurs] / A. V. Ovruckij. – Rezhim dostupu: <http://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-ontologiya-potrebleniya-nauchnye-predstavleniya-modeli-obshchestvo-potrebleniya#ixzz2kLWesKhv>
 7. Tihonova Ju. G. Patologicheskij gembling u lic, stradajushhih psihičeskimi rastrojstvami: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. 14.00.18. / Ju. G. Tihonova. – M., 2009. – 32 s.

O.V. Kaminska. Psychological model of online gambling dependence.

The psychological model of online gambling dependence is described, its common and distinctive features from other kinds of addiction are defined in the article. The urgency of the research topic is proved, the place of dependence on online gambling among other types of Internet dependence is defined. The author emphasizes that the dependence on online gambling and shopping via the Internet is an important and urgent problem, because it is a consequence of the destruction of interpersonal relationships, the strain in the structure of personality, bankruptcy and the availability of debt that person is not able to pay, which in turn affects all spheres of life of the personality. The specific features of online gambling and Internet purchases addiction are defined. Factors contributing to the emergence of this kind of addiction are divided into groups. Among the determinants that can cause addiction one can distinguish individual personality traits, such as inadequate self-appraisal, low self-esteem, negative self-attitude, anxiety; personality features of interaction with society, namely, isolation, loneliness, frustration of social needs; the availability of highly potent stressors causing the desire to escape into virtual reality, the use of sub-optimal models of homecare, where a personality was grown up. The specific psychological mechanisms provoking the emergence of addiction are distinguished. Basic approaches to the prevention and correction of online gambling dependence are described. The obtained results are summarized and described, the whole structure of the proposed model is proved.

Key words: addiction, Internet addiction, online gambling dependence, oniomania, virtual shopping, addict, gambling, compulsiveness.

Отримано: 18.12.2013 р.

Дослідження суб'єктивних уявлень про гумор асоціативним методом

Г.В. Квасник. Дослідження суб'єктивних уявлень про гумор асоціативним методом. У статті розглядається процедура діагностики суб'єктивного образу гумору методом прямого асоціативного експерименту. Представлено послідовність контент-аналізу отриманої текстової інформації та його результати у вигляді системи кореляційних графів, що відтворюють взаємозв'язок між смисловими одиницями досліджуваних індивідуальних уявлень про гумор. Надається детальна інтерпретація факторної структури суб'єктивного образу гумору. Проводиться упорядкування семантичного простору конструкта гумору через систематизацію змістовних категорій, які розкривають його узагальнені особливості («позитивна характеристика», «негативна характеристика», «ідентифікація», «суб'єктність», «абстракція», «конкретизація», «процес», «властивість», «стан»).

Ключові слова: асоціативний метод, гумор, когнітивний компонент гумору, контент-аналіз, суб'єктивні уявлення.

А.В. Квасник. Исследование субъективных представлений о юморе ассоциативным методом. В статье рассматривается процедура диагностики субъективного образа юмора методом прямого ассоциативного эксперимента. Приводится последовательность контент-анализа полученной текстовой информации и его результаты в виде системы корреляционных графов, которые отражают взаимосвязь между смысловыми единицами исследуемых индивидуальных представлений о юморе. Представлена интерпретация факторной структуры субъективного образа юмора. Проводится упорядочение семантического пространства конструкта юмора путем систематизации содержательных категорий, раскрывающих его обобщенные особенности («положительная характеристика», «отрицательная характеристика», «идентификация», «субъектность», «абстракция», «конкретизация», «процесс», «свойство», «состояние»).

Ключевые слова: ассоциативный метод, когнитивный компонент юмора, контент-анализ, субъективные представления, юмор.

Постановка проблеми. Специфіка гумору як об'єкта наукової інтерпретації вимагає особливої ретельності у підборі психодіагностичного інструментарію його вивчення. Широкий спектр варіацій гумористичної поведінки особистості, доступний аналізу у повсякденному спостереженні, та дуже індивідуалізовані

уявлення про гумор зумовлюють актуальність дослідження його суб'єктивного образу.

Враховуючи різноманіття напрямків вивчення психологічних особливостей гумору (М.Ж. Артер, А. Clark, О. Lynch [2], А.Н. Бабаджанова [3], О.О. Зайва [4], М.В. Мусійчук [7]), за точку відліку ми приймаємо основні положення *когнітивного підходу*, що базується на теоріях невідповідності (Koestler, Suls, Shultz) [1,5], та розглядаємо механізм гумористичного переживання через його когнітивний компонент. Переживання смішного починається зі сприйняття гумористичної події та подальшого її осмислення з опорою на індивідуальний досвід, показниками якого виступають вокально-поведінкові прояви реакції радості. Ми дотримуємося позиції щодо високої специфічності досліджуваного об'єкта, що зумовлюється індивідуально-типологічними особливостями людини. Тому одним із векторів процедури вивчення когнітивного компонента гумору є інтерпретація суб'єктивних уявлень про феномен гумору.

Отже, *метою* даної роботи є висвітлення особливостей суб'єктивного образу гумору як змістовних характеристик його когнітивного компонента.

Для втілення вказаної ідеї було використано асоціативний тест «Гумор – це...», який представляє собою модифікацію методики «Хто я?» (Т.Кун, Р. Тернер) та передбачає визначення індивідуального образу гумору через інтерпретацію вільних асоціацій, що виникли у відповідь на сприйняття висловлювання «Гумор – це...». Вибірку склали 47 осіб студенти другого курсу спеціальності «Психологія» Донецького національного університету (2012 рік дослідження).

Виклад основного матеріалу. Результати дослідження показали значну варіативність відповідей та виявили складність їх однозначної інтерпретації. Тому наступним кроком стала організація обробки даних шляхом контент-аналізу, доречність якого в межах нашого наукового пошуку полягає у його здатності визначати окремі характеристики досліджуваного явища.

Розглянемо реалізацію послідовності процедур контент-аналізу.

1. Розробка категоріального апарату, вибір відповідних одиниць контент-аналізу, визначення кодувальної інструкції.

Об'єктом дослідження стали 20 вільних асоціацій – варіантів продовження фрази «гумор – це...». На основі первинного аналізу текстової інформації було визначено категорії контент-аналізу як його якісні одиниці. З метою отримання макси-

мально детальної інформації було запропоновано 19 категорій, що відтворювали певні характеристики феномена гумору: «суб'єктність», «об'єктність», «процес», «властивість», «стан», «позитивна характеристика», «негативна характеристика», «екстернальність», «інтернальність», «продуктивність», «деструктивність», «абстракція», «конкретизація», «індивідуалізація», «емоціональність», «інтелектуальна риса», «інструмент», «результат», «ідентифікація». Далі з присвоєнням вказаним категоріям відповідних порядкових номерів (1-19) було сформульовано словник індикаторів категорій, на основі якого відбувалося співвіднесення якісних одиниць контент-аналізу з конкретними елементами отриманої текстової інформації.

2. Процедура статистичної обробки кількісних даних.

Якість контент-аналізу допомагає підвищити використання методів статистичного аналізу, з яких часто застосовується факторний аналіз, що дозволяє виявити приховані фактори змісту текстів. У якості вхідних даних факторного аналізу виступили частоти одиниць контент-аналізу, тобто сумарні показники кожного досліджуваного за категоріями гумору. Відповідно, факторизації підлягали суб'єктивні образи гумору у вигляді кількісних співвідношень як результату кодування мовленнєвої продукції респондентів.

Перейдемо до розгляду отриманих результатів та їх інтерпретації.

Перш за все, хотілося б підкреслити високий рівень продуктивності відповідей учасників дослідження: бланки 40 опитуваних підлягали подальшому аналізу (містили не менше 15 асоціацій). За наявності 19 категорій гумору масив емпіричних текстових даних склав 799 індикаторів-референтів, якими виступили слова, словосполучення, речення, що розкривали уявлення про почуття гумору.

Загалом стиль асоціювання у відповідь на сприйняття фрази «Гумор – це...» виявився дуже різноманітним та цікавим. Респонденти визначали гумор різними вербальними способами. Так, використовувалися філософські категорії («*щастье*», «*добро*», «*свобода*», «*сатира*»), термінологічні одиниці психологічної науки («*способность*», «*потребность*», «*эмоциональное состояние*», «*интеллект*»); не обійшлося й без висловлювань гумористичного характеру – «*уничтожение грусняхек*», «*штучки-дрючки, от которых смешно*», «*антигрусть*», «*ололо-пыщ-пыщ!*». Крім того, досить часто учасники дослідження наводили приклади конкретних життєвих ситуацій: это «*когда ты*

трезвий, а все не очень», «когда ты до 5 утра пишешь реферат, а потом осознаешь, что он не на завтра», «пляж на море», «если весело тебе и другим».

Фіксація кількісних одиниць у вигляді частот кожного дескриптора надавалася у вигляді сумарних показників представленості запропонованих категорій гумору в текстовому матеріалі. Частотний розподіл виявився неоднорідним, – діапазон прояву категорій знаходиться у межах від 21 до 280 балів. Більшість асоціацій щодо поняття «гумор» відповідають таким категоріям: «позитивна характеристика» (280 балів), «абстракція» (235), «екстернальність» (199), «продуктивність» (197), «емоціональність» (181).

Найменша кількість референтів виявилася в категоріях «деструктивність» (21), «індивідуалізація» (25), «інтелектуальна риса» (30), «негативна характеристика» (39), «процес» (49).

Отже, можна зробити висновок про те, що узагальнений образ гумору у свідомості респондентів володіє рядом позитивних характеристик. Поняття гумору не має однозначного визначення. Це певний абстрактний феномен емоціонального походження, виникнення якого приводить до продуктивної трансформації дійсності. Слід наголосити, що гумор сприймається більшою мірою як пов'язаний із почуттями, ніж інтелектуальними якостями людини. Тому, вірогідно, й заперечується його процесуальність: опитувані схильні оцінювати гумор як особливий психологічний стан (категорія «стан», 153 бали).

Завдяки кореляційному аналізу сумарних показників ступеня прояву категорій серед вільних асоціацій респондентів вдалося окреслити контури структурної організації суб'єктивного образу гумору. Розглянемо зв'язки різного рівня значущості за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона, представлені за допомогою кореляційних графів (рис.1).

На рисунку помітні окремі підструктури образу гумору, що утворилися із взаємопов'язаних категорій. Найбільш насичену систему кореляцій має категорія «продуктивність», яку учасники дослідження розкривають через притаманні гумористичному переживанню позитивні характеристики ($r=0,57, p\leq 0,05$) та розцінюють як таку властивість гумору ($r=0,61, p\leq 0,01$), що відображає сукупність умов чи ситуацій, де почуття гумору може застосовуватися як інструмент їх подолання, вирішення, внесення різноманіття ($r=0,60, p\leq 0,01$). При цьому об'єкт гумору не визначає результату гумористичної поведінки ($r= -0,61, p\leq 0,01$) і закономірно має зворотну кореляцію з категорією «позитивна

характеристика» ($r=-0,57, p\leq 0,05$). У свою чергу переваги гумористичної поведінки пояснюються результативністю використання гумору для досягнення різнопланових цілей, наприклад, «здоров'я», «самореалізація», «зближення» ($r=0,51, p\leq 0,05$).

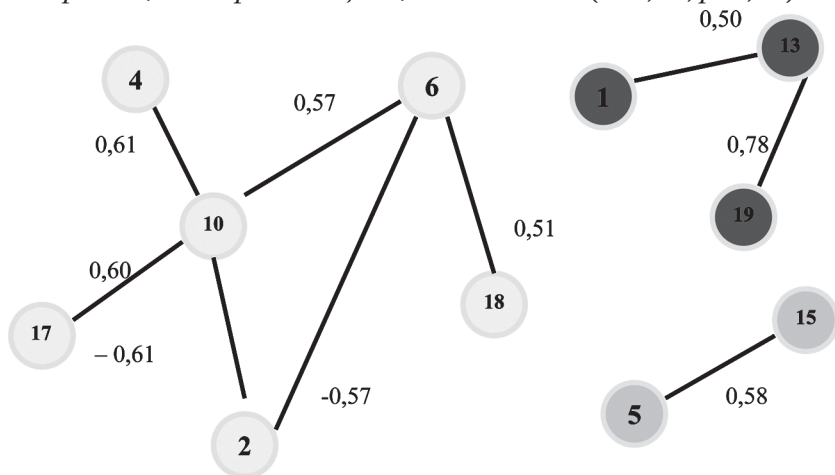


Рис.1. Кореляційні зв'язки категорій гумору

Примітка: Цифрами позначено номери категорій гумору відповідно до словника індикаторів категорій: 1 – «суб'єктність», 2 – «об'єктність», 4 – «властивість», 5 – «стан», 6 – «позитивна характеристика», 10 – «продуктивність», 13 – «конкретизація», 15 – «емоціональність», 17 – «інструмент», 18 – «результат», 19 – «ідентифікація».

Кореляційну тріаду, поєднавшись через категорію конкретизації, утворили «суб'єктність» та «ідентифікація». Тобто, індивідуальні уявлення про гумор опосередковуються механізмом ідентифікації ($r=0,78, p\leq 0,01$) та набувають конкретних соціальних образів ($r=0,50, p\leq 0,05$). А безпосередньо феномен гумору кваліфікується як емоціональний стан ($r=0,58, p\leq 0,05$).

Отже, описання гумору часто надається респондентами через його ідентифікацію з конкретними суб'єктами, – як з публічними персонами, так і представниками близького соціального оточення, і навіть з власною особистістю. Позитивні властивості гумору опитувані схильні приписувати продуктивному результату, що виникає внаслідок виникнення гумористичного переживання. У той же час визнається, що використання гумору як інструменту може призводити і до негативних наслідків. А заперечення притаманності позитивних якостей власне оточуючим

об'єктам підтверджує той факт, що гумор – специфічно соціальне явище.

Отже, ми послідовно підійшли до визначення структурної організації суб'єктивного образу гумору. У результаті факторного аналізу було виконано перехід від множини вихідних показників у вигляді набору індикаторів категорій гумору до істотно меншого числа нових змінних – факторів. Інтерпретації підлягали дані факторних навантажень після варимакс-обертання. Сумарна інформативність отриманих семи факторів склала 0,776. Тобто, виділені фактори пояснюють 77,6% сумарної дисперсії ознак.

Перейдемо до інтерпретації факторної структури суб'єктивного образу гумору.

Фактор 1 демонструє найбільшу інформативність (15,5%). Його складовими є негативні полюси категорій 1 («суб'єктність»), 13 («конкретизація»), 19 («ідентифікація») та позитивний полюс змінної 12 («абстракція»). Тонке гумористичне переживання стає можливим за рахунок мисленнєвого виокремлення певних елементів конкретної множини та відволікання від решти елементів: шляхом гіперакцентуації окремих рис особистості створюються вдалі шаржі та пародії, реалізуються іронічні зауваження та дружнє підтримання. Тому стає зрозумілим негативний характер зв'язку з вищезазначеними категоріями: «абстрактне» протиставляється конкретному – предметом гумору стає не сама особистість у всьому різноманітті проявів, а окремі її особливості.

Фактор 2 має вагу 14,5%. Його позитивний полюс визначається змінною 2 («об'єктність»), а негативний – змінними 10 («продуктивність»), 14 («індивідуалізація»), 17 («інструмент»). Введення категорії «об'єктність» мало на меті виявлення тієї частини відповідей-асоціацій респондентів, які розкривають гумор через предмети реальної дійсності. Оскільки існування предметів зовнішнього світу не залежить від показників нашого вибіркового до них ставлення, то звідси негативний полюс «індивідуалізації». Протилежні значення категорій «продуктивність» та «інструмент» вказують на той факт, що визначальною у реалізації потенціально закладених у протіканні гумористичного переживання позитивних трансформацій виступає взаємодія об'єкта та суб'єкта, де головна роль відводиться творчій активності останнього.

Тобто, цей фактор свідчить про наявність такого структурного елементу гумору, що означає суб'єктивну інтерпретацію предметів та явищ, котра забезпечує гумористичний ефект. Дійсно, самі по собі ні предмети, ні їх характеристики не є смішними,

– усе залежить від індивідуальних особливостей людини та соціального контексту, у рамках якого цей процес протікає.

Інформаційне навантаження **Фактора 3** складає **11,6%** та розкривається через позитивні полюси категорій «негативна характеристика» та «деструктивність», а також негативний полюс категорії «власність».

Поєднання в одному факторі подібних за змістом значень – негативний та деструктивний – зумовлено не тільки семантичною подібністю. Слід, з нашої точки зору, розрізняти негативні особливості гумору як явища соціального життя, та несприятливі наслідки, до яких він може призводити (зокрема на особистісному рівні): гумор може бути некоректним, недоречним або ж таким, що здатний образити, принизити людину.

Поняття психічної власності вказує на стійкість певних психічних проявів, характерних для індивіда, на їх домінування у його психічній діяльності. Отже, негативний полюс може свідчити про ситуативність потенційних неприємних проявів гумористичної поведінки, їх випадковість. Не виключено, що цей фактор підкреслює непередбачуваність проявів індивідуальних особливостей продукування гумору, що має негативне забарвлення.

Фактор 4 утворюється негативними полюсами категорій 6 («позитивна характеристика»), 15 («емоційність»), 17 («результат») та має інформативність **11%**. Ймовірно, негативний полюс категорії «емоціональність» підкреслює наявність у гумористичному переживанні *ставлення* до конкретних об'єктів реальності. З іншого боку, традиційно протилежністю емоціонального вважають раціональне, інтелектуальне. Значить, об'єднання категорії з протилежним полюсом змінної «позитивна характеристика» може слугувати доказом пояснення респондентами неприємних характеристик гумору як пов'язаних з інтелектуальними рисами особистості.

Якщо прийняти за поняття «результат» підсумок наслідків послідовності дій або ситуацій, то зворотний полюс цієї змінної можна визначити як певні етапи його досягнення, інструмент або (за ознакою досягнення мети) безрезультатність. Ймовірно, цінність гумору, подібно до гри, полягає у привабливості самого процесу: найчастіше виникаючи спонтанно, він не має чітко означеної мети.

Вага **Фактора 5** складає **10,1%**. Він включає позитивні полюси категорій 5 («стан»), 9 («інтернальність»), 16 («інтелектуальна риса»). Розуміння гумору передбачає досить високий рівень інтелектуального розвитку, що дозволить зрозуміти невідповід-

ність як основу комічної інформації. Властивість інтернальності тут не лише підкреслює внутрішній латентний зміст осягнення «загадки» гумору, але й нагадує про індивідуальне забарвлення цього переживання.

Фактор 6 пояснює 7,8% загальної факторної структури гумору на основі негативного полюса категорії 8 («екстернальність»). Даний фактор зміщує акцент з аналізу особливостей зовнішніх явищ об'єктивної дійсності, що відповідають критеріям комічного, на суб'єктивні якості особистості. Проте існування гумору можливе тільки у контексті міжособистісних стосунків: людина сприймає гумористичні стимули, які створюються оточуючими, та й генерує їх не для самої себе (крім функціонування гумору як виду психологічного захисту). Отже, як сприйняття, так і здатність до створення смішного переплітається з індивідуальними особливостями.

Для **Фактора 7** у вигляді позитивного полюса категорії «процес» інтерпретаційне навантаження складає 7,1%. Співвідношення з категорією психічного процесу феномена гумору підкреслює аспект тривалості останнього. При цьому досить складно визначити місце гумору як процесу серед подібних явищ психічного життя. З одного боку, його можна віднести до пізнавальних психічних процесів, бо основу гумору складають механізми сприйняття та мислення. З іншого боку, даремно існує поняття «почуття гумору», що привертає увагу саме до його емоціональної складової. У цьому й полягає унікальність гумору як психічного феномена – єдність інтелекту та афекту потребує пояснення першопричини та вторинних елементів, характеру їх взаємозв'язку.

Отже, завдяки отриманим результатам методики «Гумор – це...» та їх інтерпретації методом контент-аналізу, доповненої методом факторного аналізу, вдалося виявити особливості суб'єктивного образу гумору та деякі характеристики його семантичного простору, а також гіпотетичні компоненти факторної структури досліджуваного об'єкта.

Звісно, така факторна структура суб'єктивного образу гумору є дещо неоднорідною, а виокремлення деяких факторів не піддається інтерпретації повною мірою. Отже, наступним кроком вивчення системи індивідуальних уявлень про гумор стало упорядкування його семантичного простору.

Тому повторне проведення асоціативного тесту «Гумор-це...» мало на меті підвищення узгодженості, сумісності дескриптивних понять, що розкривають суб'єктивний образ гумору, через систематизацію категорій контент-аналізу. Залишаючи константним віковий аспект, до досліджуваної вибірки ми знову включили 45

студентів 2 курсу спеціальності «Психологія» Донецького національного університету (2013 рік дослідження).

Інтерпретація отриманих відповідей проводилася з використанням *нового словника індикаторів категорій контент-аналізу*, що став результатом узагальнення попереднього варіанту. Оцінка смислового навантаження кожної з 19 категорій гумору привела до їх групування у 9 одиниць та виключення дублюючих характеристик. Так, категорії «*інструмент*» та «*результат*» стали складовими категорії «*абстракція*»; «*екстернальність*», «*інтернальність*», «*індивідуалізація*» увійшли до категорії «*суб'єктність*»; «*інтелектуальна риса*» виступає у складі категорії «*властивість*», а «*емоціональність*» – у категорії «*стан*»; «*конкретизація*» смішного відбувається через категорію «*об'єктність*»; «*позитивна характеристика*» поглинула «*продуктивність*», а «*негативна характеристика*» – «*деструктивність*». Незмінними залишилися категорії «*ідентифікація*» та «*процес*» як такі, що відображають самостійні та неповторні особливості сприйняття гумору.

Розглянемо змістовні характеристики новоутворених категорій гумору.

1. Категорія «**Позитивна характеристика**» розкриває зміст і поєднує усі переваги гумористичної поведінки. Приклади асоціацій: «без юмора тяжело», «всеенская благодать», «дает силы», «дружба», «залог хорошего настроения».

2. Категорія «**Негативна характеристика**» підкреслює наявність потенціальних неприємних переживань, пов'язаних безпосередньо з ситуаціями сприйняття та продукування гумору. Люструють цю категорію наступні варіанти: «чем можно обидеть и оскорбить», «пошлость», «тупость», «возможность обидеть человека», «высмеивание качеств личности».

3. Категорія «**Ідентифікація**» акцентує значущість гумору у житті людини та виявляється у таких асоціаціях, де опитуваний ототожнює з феноменом гумору самого себе чи власні особистісні якості, погляди, звички і т.д. Наприклад: «я», «моя жизнь», «то, что я использую», «мой отличительный характер».

4. Категорія «**Суб'єктність**» відтворює виключно «людську» природу смішного, розкриваючи образ гумору через соціальні категорії («преподаватели», «артисты», «друзья»), персоніфіковані уявлення про гумор («Владимир Зеленский», «наша староста», «Катя и Катя», «Джим Керри», «Ярик – одnogруппник»), а також ті варіанти, де так чи інакше присутнє поняття про людину («шумная компания», «поведение маленького ребенка»).

5. Категорія «**Абстракція**» систематизує варіанти відповідей, де гумор описується нейтральними поняттями, які складно наділити однозначними характеристиками. Прикладами цієї категорії виступають: «вверх», «вечер», «лови гуся», «все и ничто, вселенская мана», «когда не грустно», «политика», «не жестокость», «сатира», «то, без чего нельзя».

6. Категорія «**Конкретизація**» називає об'єкти гумору, приводячи однозначні зрозумілі приклади: «Вечерний квартал», «кефир и огурец», «паровозик на катке», «красные ногти».

7. Категорія «**Процес**» поєднує відповіді, що акцентують тривалість гумористичного переживання, та описують гумор як різновид, спосіб проведення часу: «игра», «движение», «веселые посиделки», «шевелить мозгами», «глумление».

8. Категорія «**Властивість**» приписує гумористичні ознаки оточуючим предметам чи наділяє безпосередньо сам феномен гумору окремими якостями, або ж характеризує почуття гумору як індивідуальну особливість людини. Прикладами виступають наступні асоціації: «безответственность», «активность», «гениальность некоторых людей», «осмысление ситуации как-то по-своему», «внутренняя среда компании», «стиль жизни», «модно», «искренность».

Категорія «**Стан**» висловлює мінливість та непостійність, є відображенням саме *переживання* гумористичної події та пов'язаних з нею емоцій. Сюди, наприклад, можна віднести такі відповіді: «когда люди смеются», «бывает больно», «блеск в глазах», «воодушевление», «иногда обидно», «когда хорошо и мышцы лица двигаются».

Загальні висновки за результатами дослідження:

- у представленій роботі методом асоціативного тесту було з'ясовано певні характеристики суб'єктивних уявлень про гумор;
- позитивні властивості гумору як емоціонального стану в системі індивідуальних значень респондентів пов'язуються з продуктивним результатом гумористичного переживання;
- визнається наявність негативних якостей гумору, які можуть призводити до деструктивних наслідків;
- за умови переживання гумористичної події визначальна роль належить суб'єктивним детермінантам у вигляді індивідуально-типологічних особливостей, а не гумористичному об'єкту-стимулу;

- власне гумор частіше асоціюється з конкретними суб'єктами – як з публічними особами, так і з представниками близького соціального оточення, і навіть власною особистістю.

Отже, наближення до моделі суб'єктивного образу гумору виявилось досить цікавим, але неоднозначним. Тому подальше дослідження семантичного простору гумору з використанням апробованих категорій контент-аналізу залишається актуальним.

Оскільки представлена робота є одним із напрямків дисертаційного дослідження психологічних особливостей когнітивного компонента гумору, то отримані показники суб'єктивних уявлень про гумор стали значущою інформацією про змістовні характеристики його когнітивного компонента. Виявлені специфічні суб'єктивні відтінки розуміння категорії гумору як явища соціального буття стануть корисними у розробці та стандартизації методик вивчення гумору як психологічного феномена.

Список використаних джерел

1. Kuiper N. Reactions to humorous comments and implicit theories of humor styles / N. Kuiper, G. Kirsh // *Europe's Journal of Psychology*. – № 6 (3). – P. 236-266.
2. Lynch O. Humorous communication: finding a place for humor in communication research / O. Lynch // *Communication theory*. – 2002. – №4. – P.423-445.
3. Бабаджанова А.Н. Соціокультурні та індивідуальні особливості розвитку почуття гумору у старшокласників: автореф. дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психології» / А.Н. Бабаджанова. – Національному пед. університет ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 16 с.
4. Зайва О.О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання: автореф. дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.О. Зайва – Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна, 2006. — 19 с.
5. Мартин Род. Психология юмора / Р. Мартин; [пер. с англ. Л.В.Куликов]. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
6. Мусийчук М.В. О сходстве приёмов остроумия и механизмов построения парадоксальных задач / М.В. Мусийчук // *Вопросы психологии*. – 2003. – №6. – С. 99-105.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kuiper N. Reactions to humorous comments and implicit theories of humor styles / N. Kuiper, G. Kirsh // *Europe's Journal of Psychology*. – № 6 (3). – P. 236-266.

2. Lynch O. Humorous communication: finding a place for humor in communication research / O. Lynch // Communication theory. – 2002. – №4. – P.423-445.
3. Babadzhanova A.N. Sociokul’turni ta indyvidual’ni osoblyvosti rozvytku pochuttja gumoru u starshoklasnykiv: avtoref. dys. kand. psyh. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psykologii’» / A.N. Babadzhanova. – Nacional’nomu ped. universytet im. M. P. Dragomanova, 2012. – 16 s.
4. Zajva O.O. Osoblyvosti vykorystannja pochuttja gumoru jak resursu psykologichnogo podolannja: avtoref. dys. kand. psyh. nauk: spec. 19.00.01 «Zagal’na psykologija, istorija psykologii’» / O.O. Zajva – Hark. nac. un-t im. V.N.Karazina, 2006. — 19 s.
5. Martyn Rod. Psykologija jumora / R. Martyn; [per. s angl. L.V.Kulykov]. – SPb.: Pyter, 2009. – 480 s.
6. Musijchuk M.V. O shodstve prijomov ostroumija i mehanizmov postroenija paradoksal’nyh zadach / M.V. Musijchuk // Voprosy psihologii. – 2003. – №6. – S. 99-105.

H.V. Kvasnyk. The research of subjective conception of humor with the associative method. On purpose to understand the mechanism of humorous experience the article presents some results which illustrate the subjective conception of humor as the peculiarities of its cognitive component. This paper deals with psychodiagnostic procedure of the humorous subjective construct with modification of free association technique. Spontaneous verbal reactions of respondents, that emerge as a response for the sentence beginning «Humor – is...», were examined. The technique has furnished much available data, considering a rich variety of humorous behavior and its perception by others. The text information was interpreted with the method of content-analysis. These results are presented by the system of correlation analysis indicated a significant connections between parameters of participants’ individual meaning about humor. Quantitative information about subjective humor’s conception was structured with factor analysis. After conducting factor analysis with Varimax rotation on respondents’ humorous constructs, the semantic sphere of humor became clearer. In identifying the subjective conception of humor, following general categories were used to determine it: «positive characteristic», «negative characteristic», «identification», «subjectivity», «abstraction», «concretization», «process», «property», «state». Such an interpretation of individual meaning about humor makes it possible to disclose some characteristics of its cognitive mechanisms and to use this information for creation of psychodiagnostic techniques to investigate ambiguous humorous experience.

Key words: association technique, cognitive component of humor, content-analysis, humor, subjective conception.

Отримано: 21.01.2014 р.

Духовний розвиток студентів-психологів як необхідна умова їх фахової підготовки для роботи з обдарованими дітьми

Г.С.Кизим. Духовний розвиток студентів-психологів як необхідна умова їх фахової підготовки для роботи з обдарованими дітьми. У статті висвітлено актуальність і значущість розвитку духовності обдарованих дітей і майбутніх психологів для їх повноцінної професійної реалізації. Здійснено аналіз результатів діагностики компонентів духовності у студентів – психологів різних курсів. Порівняльний аналіз особливостей духовного розвитку студентів-психологів різних курсів свідчить про певний позитивний вплив фахової підготовки на духовну сферу особистості студентів. Але, водночас, треба констатувати недостатність цього впливу та необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи із певними групами студентів. Запропоновано напрямки розвивальної роботи зі студентами.

Ключові слова: духовність, компоненти духовності, духовний розвиток, духовний потенціал, духовні цінності, морально-етична відповідальність, сенс життя, професійна підготовка, обдаровані діти.

А.С.Кизим. Духовное развитие студентов-психологов как необходимое условие их профессиональной подготовки для работы с одарёнными детьми. В статье раскрыта актуальность и значимость развития духовности одаренных детей и будущих психологов для их полноценной профессиональной реализации. Осуществлён анализ результатов диагностики компонентов духовности у студентов – психологов разных курсов. Сравнительный анализ особенностей духовного развития студентов-психологов разных курсов говорит об определённом позитивном влиянии профессиональной подготовки на духовную сферу личности студентов. Но вместе с тем необходимо констатировать недостаточность этого влияния и необходимость целенаправленной коррекционно – развивающей работы с некоторыми группами студентов. В статье предложены направления развивающей работы со студентами.

Ключевые слова: духовность, духовное развитие, компоненты духовности, духовный потенциал, морально-этическая ответственность, смысл жизни, профессиональная подготовка, одарённые дети.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Духовний

розвиток школярів та студентської молоді сьогодні є, без перебільшення, одним із найважливіших завдань системи освіти в сучасній Україні. Процес особистісного та духовного становлення дітей та молоді відбувається в умовах значної трансформації ідеалів і цінностей переважної частини населення нашої країни: на зміну колективізму, патріотизму, гостинності і толерантності зросли індивідуалізм, егоїзм, постійне прагнення до збагачення, байдуже та недоброзичливе ставлення до співгромадян, аморальність. Усе це призводить до відчуження дітей та молоді від моралі, спонукає їх до власних пошуків самореалізації, найчастіше в андеграундній субкультурі, і врешті-решт до повного заперечення духовності й моральності як суспільно й особистісно значущих феноменів.

Викликає хвилювання значне поширення впливу західноєвропейської ментальності та розповсюдження серед молоді гедоністичної філософії життя з її культом насолоди, задоволенням власних потреб як сенсом життя та лозунгом: «Бери від життя усе!». Особливо небезпечними подібні погляди та життєва філософія як програма дій є для дітей та молоді, які належать до категорії обдарованих, бо саме їх суспільство вважає потенціалом розвитку нації. Обдаровані діти, які засвоюють гедоністичну філософію як норму життя, врешті-решт можуть перетворитися на «злих геніїв» – могутню зброю для знищення не тільки окремої країни, а й людства в цілому (згадаймо хоча б розробки відомими вченими деяких видів зброї масового знищення). Ще багато століть тому Піфагор довів, що надання знань морально несформованій людині призводить до самознищення людства. На жаль, духовна складова поки що не знаходить належного відображення в системі освіти та виховання, бо інтелектуальний розвиток захочується навіть при низькому рівні морального та духовного розвитку учнів [6, 127].

Обдаровані діти – особлива категорія дітей, яка потребує додаткової уваги не тільки з боку вчителів та батьків, але й практикуючих психологів. При цьому завдання психологів – не тільки сприяти розвитку певних здібностей дітей, але й здійснювати психологічний супровід процесу формування характеру та ціннісно-сислової сфери особистості обдарованих дітей. Тільки за умови засвоєння ними духовних і моральних цінностей людства можна сподіватися на реалізацію у їхньому житті, творчій і професійній діяльності загальнолюдських цінностей служіння Добру, Істині, Красі.

Відповідно, сьогодні проблема духовного розвитку психологів під час фахової підготовки постає не менш актуальною, бо

тільки духовно розвинена особистість здатна ефективно сприяти духовному розвитку підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Як зазначає І.Г.Тимошук, серед студентів і практичних психологів часто домінує викривлене ставлення до психології, з установкою на миттєве досягнення результатів. Підготовка майбутніх психологів, яка зараз здійснюється у масових масштабах, не супроводжується психологічним контролем розвитку професійної відповідальності, глибоким і різнобічним аналізом етичної, ціннісно – орієнтаційної, сенсоутворюючої сфер особистості. В умовах сучасного гіпертехнологічного процесу навчання саме цей фундаментальний аспект психічного життя людини залишився забутим, що призводить до зниження, а іноді й повної втрати духовності як основи людських стосунків [7].

Юнацький вік є періодом самовизначення, саморозвитку та самовдосконалення. Тому саме психологічні особливості юнацького віку викликають необхідність духовного розвитку студентів. Як свідчать дослідження Б.Г.Ананьєва, Н.О.Коваль, С.І.Архангельського, студентський вік є сенситивним періодом засвоєння духовних цінностей. Особистість в цей період ухвалює відповідальні рішення, пов'язані з вибором життєвого шляху, можливостями професійної та особистісної самореалізації [5, 120].

Проблема духовності особистості досліджувалася вітчизняними вченими – психологами та науковцями близького зарубіжжя переважно за такими напрямками: дослідженню психології духовності присвячені роботи В.Ф.Баранівського, М.Й.Боришевського, А.І.Зеліченка, Б.С.Братуся, І.М.Іллічової, Ж.О.Маценко, Н.В.Мар'ясова, В.І.Слободчикова, О.П.Колісника, В.П.Москальця, Л.М.Собчик, В.Д.Шадрікова та ін., духовних цінностей – С.С.Андрєєва, С.У.Гончаренко, З.Г.Залевської, В.В.Знакова, Г.В.Кузнецової, Е.О.Помиткіна та ін. Поняття «духовний потенціал» висвітлюють у своїх роботах Е.Д.Ахмедгалєєв, І.Дзюба, В.І.Єрмолова, Е.О.Помиткін. Проблеми духовного виховання розкривають А.Г.Абрамова, І.Д.Бех, І.А.Зязюн, А.Г.Липатов, Е.П.Логунова, М.Скребцова. Дослідженню феномена духовної культури присвячені роботи Г.А. Аванесової, Г.О.Балла, В.Ф.Баранівського, А.І.Комарової, В.А.Ремізова та ін.

Мета статті – висвітлити актуальність духовного розвитку обдарованих дітей і майбутніх психологів, ознайомити із результатами експериментального вивчення особливостей прояву ду-

ховності майбутніх психологів різних курсів та означити шляхи її розвитку у студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Експериментальне дослідження проводилось на базі Донбаського державного педагогічного університету. Чисельність вибірки становила 310 осіб, студентів 1 – 5 курсів денного відділення психологічного факультету (вікові параметри – від 17 до 22 років) та студентів заочного відділення даного факультету (група студентів старша 30 років).

Духовний розвиток як психологічна категорія є достатньо теоретично обґрунтованим у психологічній літературі, але недостатньо дослідженим експериментально. Відповідно, існує досить обмежена кількість діагностичних методів і методик, які можна застосовувати для вивчення складових духовного розвитку. У ході відбору діагностичних засобів нами було враховано те, що:

1) більшість дослідників серед складових духовності називають такі компоненти: самовдосконалення, генетичний, гуманістичний, естетичний, пізнавальний, моральний та екзистенційний;

2) вже відомі експериментальні дослідження особливостей духовного розвитку здійснювалися у напрямках вивчення особливостей сформованості духовних цінностей, усвідомленості сенсу життя, розвитку відповідальності, духовного потенціалу та самоактуалізації (І.М.Іллчова, Е.О.Помиткін, Н.В.Марьясова);

3) достатньо високий рівень духовного розвитку є, на нашу думку, професійно важливою якістю практикуючих психологів і, тому, він повинен вивчатися, крім іншого, на матеріалі конкретних ситуацій професійного навчання та реальної взаємодії з клієнтами у житті, психологічній практиці.

Враховуючи зазначене вище, у дослідженні були використані наступні методи та методики: бесіда, спостереження, анкетування для вивчення особливостей усвідомлення сенсу життя; методики «Духовний потенціал особистості» [6, 117-123], САМОАО, «Здійснення бажань» [6, 100-101], методика діагностики спрямованості особистості практичного психолога [2] та методика діагностики морально – етичної відповідальності практичного психолога [7]. При обробці отриманих результатів визначався рівень розвитку складових духовності у майбутніх психологів різних курсів та фактори, що впливають на особливості їх прояву.

Порівняльний аналіз результатів діагностики дозволив зробити висновки про певні кількісні та якісні відмінності у духовному розвитку студентів різних курсів. А саме:

– вивчення самоактуалізації студентів I – V курсів показало відсутність суттєвих відмінностей у її прояві (середній рівень), але протягом навчання у досліджуваних частково покращується орієнтація в часі та розуміння самих себе;

– виявлена тенденція підвищення рівня духовного потенціалу та прояву морально-етичної відповідальності студентської молоді з I по V курс (від недостатнього та низького рівнів на I курсі до середнього – на V);

– за показниками спрямованості особистості психолога виявлено тенденцію часткового зниження прояву егоцентричної спрямованості з I по V курс, що, безумовно, є позитивним, але водночас виявлено, що 16% студентів мають яскраво виражену егоцентричну спрямованість і 48% – прагматичну, що в цілому складає 2/3 респондентів та вимагає корекції;

– має місце зростання кількості виборів змістом сенсу життя соціальних і духовних цінностей у студентів старших курсів;

– за результатами факторного аналізу виокремлені групи студентів з різними акцентами у духовному розвитку: на автономній самоактуалізації, на прагматично – егоцентричній самореалізації, на реалізації духовного потенціалу у напрямку гуманістичних цінностей та розвитку відповідальності, на реалізації сенсу життя у служінні людям тощо;

– для I курсу, порівняно з іншими, характерна слабка орієнтація у загальнолюдських цінностях, добрі та злі, відсутність усвідомлення кінцевого призначення своєї професії;

– викликає хвилювання, що чверть досліджуваних (25%) маси мають нульовий рівень сформованості морально-етичних цінностей, 30% – недостатній рівень. Тобто у 55% досліджуваних не сформована морально – етична сфера, вони можуть бути непередбачувані в своїх вчинках і їм складно довіряти;

– 22% респондентів орієнтуються на такі егоїстичні сенси життя: бути незалежним і нікому не зобов'язаним, бути здоровим, насолоджуватися життям, що свідчить про духовно-психологічну незрілість і вимагає корекції;

– 37% опитаних практично ніколи не переживають альтруїстичних емоцій, 34% – не керуються в своїх вчинках моральною мотивацією, у 56% – не сформовано або майже відсутнє почуття відповідальності за свої вчинки, 59% – взагалі не аналізують складні в морально-етичному плані ситуації, майже не замислюються над цим, що свідчить про недостатній розвиток моральних, гуманістичних та екзистенційних складових духовності у студентів;

– у 21% досліджуваних домінуючими цінностями є егоїстичні: вони прагнуть до слави, суспільного визнання, влади і впливу на інших людей, до різноманітних розваг, що ніяк не узгоджується із обраним ними напрямом фахової підготовки та вимагає корекції.

За допомогою факторного аналізу ми з'ясували, що визначає духовний розвиток студентів – психологів різних курсів. На I курсі найбільший вплив здійснюють: 1) ціннісно – вольовий компонент відповідальності, обмежений когнітивними, естетичними, екзистенційними, засвоєними моральними характеристиками (на рівні знань про те, як необхідно діяти, та звичок це робити); студенти прагнуть до саморозвитку, самовдосконалення, керуються моральною мотивацією, тому що «так прийнято і так їх виховали», не усвідомлюючи поки що потреб інших людей та не переживаючи альтруїстичних емоцій, радості від надання допомоги іншим;

2) контактність як прагнення до самоактуалізації через спілкування з оточуючими, демонстрацію при цьому особистісної автономності, гнучкості у соціальних контактах, креативності, аутосимпатії, реалізацію самопізнання. На жаль, контактність студентів – першокурсників поки що проявляється без урахування загальноприйнятих у суспільстві цінностей;

3) ціннісно – цільовий компонент представлений пошуками сенсу життя, спрямованими на реалізацію гуманістичних цінностей та розвиток власної відповідальності;

4) ціннісно – емоційний компонент представлений домінуючими духовними і соціальними цінностями, альтруїстичним ставленням до людей, довірою до них, доброзичливістю у стосунках.

В цілому для I курсу характерне бажання бути практичним психологом без усвідомлення кінцевого покликання своєї професії та без чітко вираженої орієнтації на добро і зло, а також значне прагнення до самопізнання. Все це можна пояснити як активний розвиток пізнавального компонента духовності та недостатній розвиток морального та екзистенційного компонентів.

Серед факторів, що впливають на особливості прояву духовності студентів II курсу слід назвати наступні: 1) ціннісно – емоційний компонент із вираженою гуманістично – екзистенційною спрямованістю, чіткою орієнтацією на загальнолюдські цінності, бажанням досягти самореалізації не докладаючи для цього значних зусиль – без самовдосконалення та розвитку власної відповідальності;

2) прагнення до самоактуалізації шляхом досягнення автономності, саморозуміння, бажання бути безпосереднім і щирим у спілкуванні;

3) морально – етична складова відповідальності, реалізована через рефлексію, інтуїцію, альтруїстичні емоції, моральну мотивацію, сформовані морально – етичні цінності;

В цілому для II курсу характерні дещо більша, ніж на I курсі, орієнтація на морально-етичні цінності, поява пошуків сенсу життя у напрямку реалізації соціальних цінностей, бажання досягти самореалізації не докладаючи для цього значних зусиль, професійна спрямованість, підкріплена вірою у позитивну природу людини, довірою людям та особистою відповідальністю.

На III курсі найбільший вплив здійснюють наступні фактори:

1) ціннісно – вольовий компонент, що базується на сформованих духовних цінностях, гуманістичній професійній спрямованості та є необхідним для професійної компетентності психолога;

2) прагнення до самоактуалізації, шляхом автономності, спонтанності, активного спілкування, реалізації потреби у пізнанні;

3) морально – вольовий компонент відповідальності, спрямований більше на реалізацію морального ставлення до природи та довкілля, ніж на стосунки з людьми, що не є достатнім для професії психолога.

Студентам III курсу властивий пошук сенсу життя у напрямку соціальних та духовних цінностей, але, водночас, у певній групі студентів переважає професійна спрямованість на себе («сам собі психолог»), яка проявляється у бажанні ставити собі мету, досягати її, самовдосконалюватися без урахування проблем і потреб інших людей.

Духовний розвиток студентів IV курсу визначають наступні фактори: 1) прагнення до самоактуалізації шляхом автономності, самопізнання та самовдосконалення, що свідчить про розвиток у студентів такої складової духовності як компонент самовдосконалення;

2) морально – етична відповідальність, реалізована у ставленні до людей і навколишнього середовища;

3) ціннісно – цільовий компонент, реалізований у пошуці сенсу життя в напрямку надання допомоги іншим людям, служінні їм та розвитку власної відповідальності, що, безумовно, є важливим для професії психолога;

4) ціннісно – вольовий компонент, спрямований на реалізацію духовного потенціалу шляхом прагматизму та індивідуалізму, особисту самореалізацію та самовдосконалення з орієнтацією на егоїстичні цінності, нехтування відповідальністю перед іншими людьми. Все це пояснюється нерозумінням певною гру-

пою студентів кінцевого покликання професії психолога та вимагає вчасної корекції.

Загалом у студентів IV курсу духовний розвиток проявляється досить суперечливо. Паралельно із прагматизмом, індивідуалізмом, особистою самореалізацією, самовдосконаленням з орієнтацією на егоїстичні цінності, нехтуванням відповідальністю перед іншими людьми в іншій частині студентів проявляється гуманістична спрямованість, сформовані духовні цінності, доброзичливе ставлення до інших людей, віра у позитивну сутнісну природу людини.

Специфіка прояву духовності на V курсі проявляється у наступних факторах:

1) прагнення до самоактуалізації шляхом самопізнання та орієнтації на суспільні цінності;

2) ціннісно – цільовий компонент, реалізований у пошуці сенсу життя в напрямку самовдосконалення та віри в людську природу, прагненні до краси та досконалості, реалізації у житті соціальних цінностей;

3) гуманістично – екзистенційна спрямованість особистості із вираженими духовними цінностями, моральною мотивацією, прагненням до самопізнання та самореалізації, що відображає розвиток гуманістичного, екзистенційного, морального та пізнавального компонентів духовності;

4) морально – етичний компонент відповідальності, реалізований у наданні допомоги іншим людям.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

Аналізуючи сказане вище, можна відзначити, що:

– проблема духовного розвитку як обдарованих дітей, підростаючого покоління в цілому, так і майбутніх фахівців є однією з актуальних на сучасному етапі;

– за результати дослідження був проведений аналіз особливостей прояву духовності студентів різних курсів та виділені фактори, що на нього впливають;

– порівняльний аналіз особливостей духовного розвитку студентів-психологів різних курсів свідчить про певний позитивний вплив фахової підготовки на духовну сферу особистості студентів. Але, разом із цим, треба констатувати недостатність цього впливу та необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи із певними групами студентів.

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі духовності, дозволив нам виокремити загальнометодологічні принципи,

на які повинна спиратися робота з розвитку духовності студентів – психологів: принцип соціальної детермінації (впливу соціального оточення), принцип самодетермінації (активного самотворення), принцип орієнтації на духовний ідеал, принцип екзистенційно-особистісного спілкування (в якому відбувається обмін сенсів і цінностей, зміна світогляду і світовідчуття, корекція духовного розвитку людини вербальним способом за допомогою слова), принцип усвідомлення змісту своєї активності та пошуку смислу, принцип вільного вибору (здійснення вільного, але відповідального вибору між добром і злом).

Робота зі сприяння духовному розвитку як багатомірного процесу вимагає тривалого часу та використання різноманітних форм роботи як із дітьми, так і зі студентами-психологами.

По-перше, для здійснення керованого процесу духовного розвитку, необхідно надати певні знання про духовну сферу особистості людини. Це може бути серія лекційно – дискусійних занять, присвячених ознайомленню з актуальністю проблеми духовності для сьогодення та її значенням для повноцінного розвитку особистості і професійної самореалізації, ознайомленню з психологічними основами духовного розвитку людини, шляхами її розвитку, відомими з історії людства. Ці заняття повинні містити дискусійні елементи, присвячені обговоренню важливих особистісно – професійних проблем, а також перегляд і обговорення відеофільмів, присвячених духовній проблематиці.

По-друге, крім загальних знань про духовну сферу особистості, необхідно надати допомогу і дітям, і студентам із самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення, бо, лише усвідомлюючи переваги та недоліки розвитку власної духовності, можна прагнути кращого. Для цього необхідно провести індивідуальне консультування за результатами комплексного вивчення складових духовності та накреслення перспектив особистісного саморозвитку. Крім цього, доцільним є проведення групових форм роботи зі сприяння пізнанню, самопізнанню та саморозвитку. Програма соціально-психологічного тренінгу «Розвиток духовності особистості» повинна містити вправи на розвиток рефлексії, навичок самоаналізу та ведення діалогу зі своїм «Я», самокритичності та усвідомлення власної відповідальності за своє життя, формування поміркованого дорослого погляду на сенс життя та життєві проблеми.

По-третє, необхідно допомогти і дітям, і студентам реалізувати принципи духовно орієнтованого підходу у різних видах діяльності і у повсякденному житті. Щоб теоретично засвоєні

ними принципи стали власними принципами їх життєтворчості, реалізація останнього практичного етапу формуючої програми для студентів-психологів повинна відбуватися тривалий час, не менше півроку, під час проходження психологічної практики, відвідувань дитячого притулку, суспільно корисної праці та надання соціально – психологічної (та інших видів) допомоги різним верствам населення (сиротам, інвалідам). Усе це обов'язково буде сприяти кращому усвідомленню головного призначення професії практикуючого психолога.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144-150.
2. Данилова Т.Н. Опросник диагностики типа направленности личности практического психолога / Т.Н.Данилова // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С.41-44.
3. Ильичёва И.М. Психология духовности: дис. ...док. психол. наук / И.М. Ильичёва. – С.Пб-г, 2003. – 450 с.
4. Климишин О.І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Іванівна Климишин. – Івано-Франківськ, 2004. – 249 с.
5. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. ... доктора. психол. наук: 19.00.13 / Нина Александрова Коваль. – М., 1997. – 443 с.
6. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: моногр. / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
7. Тимощук И.Г. Диагностический инструментарий исследования некоторых аспектов ответственности у студентов – психологов / И.Г. Тимощук // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 37– 40.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Boryshevs'kyj M.J. Duhovni cinnosti v stanovlenni osoby-stosti – gromadjanyna / M.J. Boryshevs'kyj // Pedagogika i psihologija. – 1997. – № 1. – S. 144-150.
2. Danilova T.N. Oprosnik diagnostiki tipa napravlenosti lichnosti prakticheskogo psihologa / T.N.Danilova // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2004. – № 8. – S.41-44.
3. Il'ichjova I.M. Psihologija duhovnosti: dis. ...dok. psihol. nauk / I.M. Il'ichjova. – S.Pb-g, 2003. – 450 s.

4. Klymyshyn O.I. Psychologichni osoblyvosti rozvytku duhovnosti starshoklasnykiv u procesi navchannja: dys. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Ol'ga Ivanivna Klymyshyn. – Ivano-Frankivs'k, 2004. – 249 s.
5. Koval' N.A. Duhovnost' v sisteme professional'nogo stanovlenija specialista: dis. ... doktora. psihol. nauk: 19.00.13 / Nina Aleksandrova Koval'. – M., 1997. – 443 s.
6. Pomytkin E.O. Psychologija duhovnogo rozvytku osobystosti: monogr. / E.O. Pomytkin. – K.: Nash chas, 2005. – 280 s.
7. Timoshhuk I.G. Diagnosticheskiy instrumentarij issledovanija nekotoryh aspektov otvetstvennosti u studentov – psihologov / I.G. Timoshhuk // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2004. – № 8. – S. 37– 40.

H.S. Kyzym. Psychological students' spiritual development as a necessary condition of their professional training for the work gifted children. The actuality and importance of the development of spirituality of the gifted children and future psychologists for their full professional realization are revealed in the article. The analysis of the results of diagnosing the components of spirituality concerning the psychological students of different study courses was also fulfilled. The directions in the correction-developing work with the students for the development of their spirituality were suggested, too. In the course of the investigation the tendency of raising the level of the spiritual potential and manifesting the moral-ethical responsibility of the student's youth of the 1st– 5th courses was revealed. The groups of students with different accents in their spiritual development were singled out according to the results of the factorial analysis, namely: students with the accent on the autonomous self-actualization, on the pragmatic-egocentric self-realization, on the realization of their spiritual potential in the direction of their humanistic values and the development of responsibility or on the realization of the life sense on the base of serving people and so on.

The comparative analysis of the peculiarities of the students-psychologists' spiritual development of different courses testifies to the fact that there appears certain positive influence of the professional training on the spiritual sphere of a personality. But at the same time it is necessary to point out that this influence is not enough and the need to intensify the purposeful correction-developing work with some groups of students still exists.

Key words: spirituality, spiritual development, components of spirituality, professional training, gifted children, spiritual values, spiritual potential, moral-ethical responsibility, life sense.

Отримано: 11.01.2014 р.

Роль рівнів професійної правової свідомості у структурі юридичної діяльності

О.В. Кобець. Роль рівнів професійної правової свідомості у структурі юридичної діяльності. У статті розглядаються рівні професійної правової свідомості та їх роль у структурі юридичної діяльності. Виділяються рівні правової психології, правової ідеології, масової, теоретичної (наукової), практичної. Встановлюється взаємозв'язок рівнів професійної правової свідомості, з активністю та ініціативою юристів у процесі здійснення професійної діяльності. Розглядається поняття професійної правової свідомості. Визначається специфіка соціальної ролі правосвідомості в юридичній діяльності. Розкрито систему правових ідей, поглядів, почуттів, ціннісних орієнтації, що визначають спосіб життя і мотиви поведінки в службовій сфері представників юридичної професії. Розглядається систематизоване концептуальне відображення закономірностей правового життя суспільства у формі наукових понять і категорій.

Ключові слова: свідомість, правова свідомість, професійна свідомість, розвиток професійної правової свідомості юриста.

А.В. Кобец. Роль уровней профессионального правового сознания в структуре юридической деятельности. В статье рассматриваются уровни профессионального правового сознания и их роль в структуре юридической деятельности. Выделяются уровни правовой психологии, правовой идеологии, массовой, теоретической (научной), практической. Устанавливается взаимосвязь уровней профессионального правового сознания, с активностью и инициативой юристов в процессе осуществления профессиональной деятельности. Рассматривается понятия профессионального сознания. Определяется специфика социальной роли правосознания в юридической деятельности. Раскрыта система правовых идей, взглядов, чувств, ценностных ориентации, определяющих образ жизни и мотивы поведения в служебной сфере представителей юридической профессии. Рассматривается систематизированное концептуальное отражение закономерностей правовой жизни общества в форме научных понятий и категорий.

Ключевые слова: сознание, правовое сознание, профессиональное сознание, развитие профессионального правового сознания юриста.

Постановка проблеми. Дослідження рівнів професійної правової свідомості є актуальним, оскільки саме від рівня зале-

життя, наскільки свідомо й ініціативно будуть брати участь всі соціальні групи в процесі здійснення юридичної діяльності. Деякі дослідники визначають взаємозв'язок між правом і рівнем правової свідомості: «Право – це те дзеркало, яке відображає рівень індивідуальної свідомості і підсвідомості сучасної людини [1]. Розглядаючи різні підходи, можна зазначити, що кількість рівнів правової свідомості, їх взаємозв'язок трактується різними вченими неоднозначно. Отже, дане питання є дискусійним. Якщо взаємодія рівнів досліджується в наукових роботах, то сама дефініція «рівень правової свідомості» практично не розроблена. Це стосується і питання співвідношення рівня та пласта правової свідомості.

Формулювання мети та постановка задачі. Визначити роль рівнів професійної правової свідомості у структурі юридичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Як явище духовного життя, право належить до сфери суспільної та індивідуальної свідомості. Норми права, нормативні акти, правозастосовні рішення та інші юридичні феномени можуть розглядатися як своєрідні теоретичні та практичні проекції культури, для позначення якої в цій якості науці необхідно спеціальне поняття. Таким поняттям, що відбиває особливий вимір правової реальності, виступає категорія «правова свідомість». Особливу роль правова свідомість відіграє в судовій, адвокатській, прокурорській і слідчій юридичній практиці.

На думку С.Н. Мамонтова, правова свідомість – це сфера громадської, групової та індивідуальної свідомості, що відображає правову дійсність у формі юридичних знань, оціночних відносин до права і практики його застосування, правових установок і ціннісних орієнтацій, що регулюють людську поведінку в юридично значимих ситуаціях [9]. В.В. Романов відмічає, що юрист – професіонал володіє спеціальними правовими знаннями, переконаний у їх винятковій корисності і вміє застосовувати їх у своїй практичній діяльності [11].

Проблеми правосвідомості присвячено значну кількість дослідницьких робіт філософів, психологів, педагогів, соціологів. Філософи представляють правосвідомість як специфічний спосіб духовного пізнання дійсності, вказують на зв'язок правосвідомості з моральністю, описують генезис правосвідомості як теоретичний об'єкт філософського аналізу. Психологи визначають детермінанти правосвідомості на різних етапах особистісного та професійного розвитку індивіда. Соціологи досліджують соціо-

структурний аспект правосвідомості, розкривають роль правосвідомості у формуванні громадянського суспільства, виявляють його духовні та світоглядні основи [7].

Аналіз теорії і практики дослідження правової свідомості свідчить про наявність наступних суперечностей між: стрімким розвитком правового простору в умовах становлення правової держави та низьким рівнем розвитку правосвідомості особистості громадян; підвищеними вимогами до правової освіти майбутніх фахівців та їх недостатньою підготовленістю до вирішення правових професійних питань; усвідомленням необхідності вирішення проблем формування правосвідомості фахівців та недостатнім науково-методичним забезпеченням [8].

О.Ф. Скакун звернув увагу на те, що одні дослідники виділяють активний, звичайний, пасивний рівні професійної правової свідомості людини, а інші виділяють не рівні, а пласти, які включають в себе: перший – уявлення про належне в праві, тобто що має бути в правовій дійсності з точки зору вимог суспільства, етносу, класу; другий – уявлення про суще в праві, тобто відображення існуючих на даний момент елементів правової дійсності; третій – уявлення про бажане в праві й інших елементах [12]. Правова свідомість розглядається дослідниками як сукупність уявлень і почуттів, що виражають ставлення людей, соціальних спільнот до діючого або бажаного (ідеального) права і практики його реалізації [10].

А.Н. Бражникова звернула увагу на те, що правова свідомість є особливою формою суспільної свідомості. За своєю природою це феномен суб'єктивно-психологічний. Його основу утворює, насамперед, теоретичне знання – уявлення суб'єктів про право, юридичні практики, історії розвитку правової системи. Важливим елементом правової свідомості виступають суб'єктивні оцінки, які суб'єкти дають чинним правовим нормам і сформованій юридичній практиці. На основі таких оцінок можуть виникати уявлення про ідеальні якості правової надбудови і відповідні пропозиції про необхідні зміни в правовій системі [3].

Виклад основного матеріалу. З лінгвістичної точки зору слово «рівень» має кілька значень: умовна горизонтальна лінія, яка є кордоном висоти чогось; ступінь величини, розвитку, значущості та інші. У словнику С.І. Ожегова слово рівень визначено і як «підрозділ чогось цілого, одержуване при його поділі». Звідси можна дати визначення рівня правової свідомості: рівень правової свідомості – це ступінь розвиненості, значущості правової свідомості, структурне утворення в правовій свідомості, одержуване при його умовному поділі.

Відносно правової свідомості, її рівень позначається як структурне утворення в правовій свідомості, що виражає ступінь її розвиненості і значущості.

У структурі правової свідомості А.Н. Бражнікова [3] виділяє два рівні: рівень правової психології; рівень правової ідеології. Правова психологія розглядається автором як система почуттів, настроїв, емоцій і оцінок, що виникають у людей при їх взаємодії з правовою системою. Правова психологія виникає досвідченим (емпіричним) шляхом і не передбачає системних теоретичних поглядів на правову систему. Це багато в чому поверхневий, емоційний рівень сприйняття людьми правової реальності. Разом з тим це найбільш поширена форма правової свідомості, тому її не слід недооцінювати. Правова ідеологія – це система теоретичних поглядів, ідей, теорій, які формуються на основі знання закономірностей розвитку і функціонування правової системи. Ідеологія найбільш повно і системно відображає правову реальність. Носіями правової ідеології можуть бути: офіційна державна влада, наукове співтовариство, політичні партії, окремі вчені, політики, громадські діячі [3].

В.А. Антропов вважає, що у порівнянні з правовою психологією, первинною субстанцією якої виступають психологічні переживання людей, ідеологія характеризується цілеспрямованим, як правило, науковим чи філософським осмисленням права як цілісного соціального інституту, не в окремих його проявах, а в якості самостійного елементу суспільства. У сфері ідеології і через ідеологію знаходять відображення потреби та інтереси соціальних груп, класів, держави, світового співтовариства в цілому. В той же час, елемент індивідуального, особистісного присутній і в ідеологічному відображенні правової дійсності. Ідеологічна доктрина створюється і формулюється, вченими, філософами, громадсько-політичними діячами, а потім стає надбанням багатьох конкретних людей, які досягають у своїй свідомості системного цілісного відображення держави і права [5].

Слід відмітити, що правова ідеологія значно перевершує правову психологію за ступенем і характером пізнання права. Якщо правова психологія фіксує багато в чому зовнішній, часто поверхнево-чуттєвий аспект, зріз правових явищ, цілком уміщається в повсякденний людський досвід, то правова ідеологія прагне до виявлення сутності, соціального сенсу, природи права, намагається, як правило, представити його у вигляді закінченої культурно-історичної філософії і догми.

С.Н. Мамонтова вважає, щоб зрозуміти, що таке «правова свідомість», сенс розглянути її різновиди. За основу поділу правової свідомості на види можна взяти рівень усвідомлення необхідності права, глибину проникнення в сутність права і правових явищ у суспільстві, які дозволять дати його якісну характеристику. Існує дві основних підстави, за якими можна розділити правову свідомість на види. Перша підстава для класифікації, залежно від суб'єкта, який володіє правовою свідомістю. І по цій підставі виділяють: індивідуальне; групове. Друга підстава, залежно від способу відображення, виділяють: буденне і теоретичне (наукове) [9].

Індивідуальна правова свідомість – це правова свідомість, яка належить конкретному індивіду. Вона з'являється в результаті включення людини в систему суспільних зв'язків і усвідомлення нею групової і громадської правової свідомості. Але громадська і групова свідомість сприймаються з урахуванням життєвого досвіду індивіда.

Групова правова свідомість розглядається як свідомість, яка властива окремому людському колективу. Вона виникає в окремої групи людей з певними специфічними потребами та інтересами, а усвідомлення правової дійсності переломлюється через їхні потреби й інтереси [9].

В.Д. Перевалов вважає, що у правовій свідомості суспільства закріплюються типові стійкі погляди на право і його інститути, які існують в даному суспільстві. Лише на цьому рівні правової свідомості навколишня правова дійсність відображається у людини в цілому і всебічно. За способом відображення правової дійсності В.Д. Перевалов виділяє буденні (повсякденні) і теоретичні (наукові) рівні. Особливістю цих рівнів є те, наскільки вони пов'язані з використанням наукової методології. Буденна правова свідомість відбувається без використання наукової методології. Цей вид правової свідомості притаманний переважній більшості членів суспільства, оскільки вони не мають спеціальної юридичної підготовки. Відображення правової дійсності відбувається стихійно і воно притаманне людям, які стикаються з юридичною сферою. Буденна правова свідомість являє відображення правових явищ на основі досвіду індивіда. Найбільше значення тут мають психічні форми відображення. У повсякденній свідомості присутні елементи раціонального і логічного, тобто елементи правової ідеології. Цей вид правової свідомості має розрізнений, хаотичний характер, поряд з правильними можуть уживатися помилкові погляди і уявлення про право та

його інститути [10]. Головною особливістю теоретичної правової свідомості є те, що при відображенні правової дійсності активно використовується наукова методологія. Воно формується на базі досліджень і виражено в поняттях, ідеях, концепціях і відображають юридичні явища на більш глибокому рівні [10].

Р.С. Байніязов виділяє чотири рівні правової ідеології: ідеологія окремо взятої особистості; ідеологія невеликої соціальної групи, класу; ідеологія більшості членів суспільства; ідеологія, що включає досягнення загальносвітнього духовно-правового прогресу [2]. При цьому ідеологія розглядається автором і з точки зору глибини її відображення: практичний рівень, який виражається в системі утилітарних ідей, що оцінюють корисність правових явищ, і вказує шляхи і прийоми їх використання (правомірність, законність, правопорядок), аби уникнути шкідливих дій правових явищ (протиправність, правопорушення, юридична відповідальність); теоретичний рівень, який виражається у всебічному пізнанні сутності, законів тих чи інших галузей юридичної практики і полягає в розумовій діяльності по глибокому усвідомленню, перетворенню, зміни правової свідомості, з тим, щоб воно відповідало об'єктивним потребам життя, реаліям самої правової ідеї.

В юридичній діяльності рівні професійної правосвідомості формуються з різноманітного поєднання раціональних, психологічних, поведінкових компонентів. За глибиною пізнання суб'єктами правових явищ виділяють три рівні: масова правова свідомість, професійна (спеціалізована) правова свідомість і наукова (теоретична) правова свідомість [13].

Масова (буденна) правова свідомість властива основній частині людей, вона формується на базі повсякденного життя громадян у сфері правового регулювання. На цьому рівні правові погляди тісно переплітаються з моральними уявленнями. Р.С. Байніязов [2] називає буденну правову свідомість народною і вважає, що сутність даного типу свідомості знаходиться в глибинних джерелах свідомого і несвідомого людини. Рівень масової правової свідомості є важливим показником правової культури суспільства. Масова свідомість дуже обмежена. Її обмеженість обумовлена вузькістю свого джерела – індивідуального досвіду, і не виходить за межі вирішення питань щоденного життя. Основними рисами такої правової свідомості є: масовість, недостатня компетентність і емпіричний характер. Масова правова свідомість своєрідним ідейно-психологічним ґрунтом, передумовою для формування правової свідомості теоретичного і професійного рівнів [2].

В професійній правовій свідомості виокремлюються такі риси: компетентність, орієнтованість на реалізацію правових норм, зв'язок з ідеями справедливості і законності, політична зрілість, почуття професійного обов'язку. Аналізуючи професійну діяльність юристів, Н.Я. Соколова висловила думку, що «суб'єкти даного рівня повинні володіти спеціалізованими, деталізованими знаннями чинного законодавства, вміннями та навичками його застосування» [13]. Знання про право, навички та вміння юридичної діяльності складають основу правової свідомості юристів. Це професійна компетентність у сфері чинного законодавства та практики його реалізації, виражена в досить глибоких і, головне, професійно необхідних знаннях про право та закономірності їх буття, що дозволяють займатися юридичною діяльністю [13].

Професійна правова свідомість юристів якісно відрізняється від правової свідомості інших груп населення за обсягом і глибиною політико-правових знань, навичок і умінь аналізувати правові проблеми, вирішувати поставлені життям юридичні завдання. Однак внутрішньо його можна диференціювати на окремі різновиди, представлені в якості правової свідомості слідчих, прокурорів, суддів, адвокатів. Такий видовий поділ визначається особливостями рольової поведінки працівників різних юридичних служб, тобто специфікою виконуваних службових функцій і стереотипами, що склалися, в оцінках правової дійсності, методів та способів діяльності.

А.С. Кобліков вважає, що юрист, ведучи справи або виконуючи інші функції, діє у сфері, яка зачіпає життєво важливі блага людей, стикається з багатьма колізіями, опиняється перед необхідністю приймати відповідальні рішення, нерідко в складних моральних ситуаціях. Гострота проявів правових знань, установок і ціннісних орієнтацій відрізняють професійну правову свідомість від правової свідомості законослухняних громадян та злочинців. Юриста-професіонала має відрізнити стійко позитивне ставлення до права і практики його застосування, що передбачає максимально високий рівень згоди з правовою нормою, розуміння корисності, необхідності її застосування, звичку дотримуватися законів. Тому ситуативна готовність юриста включає динамічні компоненти: усвідомлення, умови, в яких буде проходити її виконання, визначення способів руху мети правозастосувальної діяльності в конкретній життєвій ситуації [7].

Отже, професійну правову свідомість можна визначити як обумовлену специфікою соціальної ролі та юридичної діяльності професійно формовану систему правових ідей, поглядів, почут-

тів, ціннісних орієнтацій, що визначають способ життя і мотиви поведінки у службовій сфері представників юридичної професії.

Теоретична правова свідомість – систематизоване концептуальне відображення закономірностей правового життя суспільства у формі наукових понять і категорій. Це більш високий гносеологічний рівень відображення у свідомості людей правової сфери, що полягає в прагненні не обмежуватися аналізом та оцінкою правових явищ, а розкривати їх сутність. Звідси теоретична правова свідомість представлена правовою наукою та ідеологією. Теоретичне осмислення права і його явищ виражається в системному характері наукових знань, в глибокому проникненні пізнання у сутність закономірних зв'язків правового життя і прагненні розкрити істину об'єкта дослідження. Теоретична правова свідомість є продуктом наукового пошуку і характеризується переважною роллю раціональних елементів над психічними. Його зміст, представлений у вигляді ідей, понять, наукових конструкцій, входить складовим елементом в духовну культуру суспільства і найбільш яскраво характеризує інтелектуальний світ правової культури.

Наукова правова свідомість формує пропозицію чинного закону з точки зору законодавчого припущення. Теоретична правова свідомість, на відміну від буденної свідомості, формується на базі широких і глибоких правових узагальнень, знання закономірностей і спеціальних досліджень соціально-правової дійсності. Саме наукова правова свідомість має бути джерелом правотворчості, служити вдосконаленню юридичної практики. Наукова правова свідомість спирається на вивчення стану діючої правової системи, необхідних змін, соціальних замовлень і очікувань у правовій сфері. Наукова правова свідомість характеризує ідеологічний пласт і складається як із загальнотеоретичних знань, так і зі знань галузевих юридичних наук [8].

У процесі здійснення юридичної діяльності виникає необхідність детально орієнтуватися в правових категоріях, знати види і правила тлумачення, більш точно формулювати пропозиції в правозастосовчих актах, тобто володіти правилами юридичної техніки, безпомилково визначати місце різних за видами нормативних актів в ієрархічній системі, розташованих за юридичною силою. І чим складнішими стають суспільні відносини, тим більше раціонально-ідеологічних компонентів наукової правосвідомості потрібно в структурі професійної правової свідомості. Право досить строго, жорстко регулює суспільні відносини. Існують

такі правові норми (і їх чимало), реалізація яких в тій чи іншій мірі залежить від думки юриста.

А.М. Бандурка зазначає те, що правова свідомість характерна тим, що відрізняється аналізом повторюваних подій, часто з високим ступенем інтенсивності. Наукова правова свідомість формується на базі широких і глибоких правових узагальнень минулого і сучасного досвіду, знань закономірностей виникнення, розвитку і функціонування права та спеціальних досліджень соціально-правової дійсності [1]. Узагальнення минулого і майбутнього дає можливість прогнозувати та удосконалювати юридичну діяльність. Наукова правова свідомість включає ідеї, що виражають сутність права як специфічного соціального регулятора, тобто принципи права. Принципи права – це несуча конструкція, на основі якої реалізуються не тільки норми, інститути або галузі, а й вся його система. Вони служать удосконаленню як правотворчої, так і правозастосовчої діяльності. Від ступеня дотримання принципів права залежить злагожденість, стабільність, ефективність юридичної діяльності [1].

У сучасних умовах з розвитком суспільства та юридичної діяльності значно збільшується обсяг правових актів. Найчастіше законодавство не встигає за розвитком суспільних відносин. У результаті виникають прогалини і колізії. У таких випадках вже недостатньо елементів професійної правової свідомості.

Висновки

Правова свідомість – це сукупність уявлень і почуттів, що виражають ставлення людей, соціальних спільнот до діючого або бажаного (ідеального) права і практики його реалізації.

2. Правова свідомість є багаторівневою, а розуміння принципів права, розкриття окремих юридичних конструкцій потребує присутності у професійній правовій свідомості різноманітних рівнів практичної і теоретичної правової свідомості у юридичній діяльності.

3. У структурі правової свідомості можна виділити такі рівні: правової психології, правової ідеології, масової, теоретичної (наукової) та практичної.

4. Дослідження рівнів професійної правової свідомості є актуальним, оскільки саме від рівня залежить осмислення й ініціатива юристів у процесі здійснення професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бандурка А.М. Юридическая психология / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков, 2002. – 720 с.

2. Байниязов Р. С. Правосознание и российский правовой менталитет / Р. С. Байниязов // Правоведение. – 2006. – № 7. – С. 30-39.
3. Бражникова А.Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста: Дис. канд. психол. наук / А.Н. Бражникова. – Ставрополь, 2000. – 214 с.
4. Волинка К.Г. Теорія держави і права / К.Г. Волинка. – К.: МАУП, 2003. – 240 с.
5. Загальна теорія держави і права / [М.В. Цвік, В.Д. Ткаченко, Л.Л. Богачова та ін.; за ред. М.В. Цвіка, В.Д. Ткаченка, О.В. Петришина]. – Харків: Право, 2002. – 432 с.
6. Кравчук М.В. Теорія держави і права. Проблеми теорії держави і права: навчальний посібник / М.В. Кравчук. – 3-те вид., змін. й доп. – Тернопіль : Карт-бланш, 2002. – 247 с.
7. Кобликов А.С. Юридическая этика: Учебник для вузов / А.С. Кобликов. – М.: Издательство НОРМА, 2004. – 166 с.
8. Кобець О.В. Особливості категоріальної структури правосвідомості юриста: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.06 / О.В. Кобець. – Х., 2007. – 200 с.
9. Мамонтова С.Н. Прикладная юридическая психология / С.Н. Мамонтова. – Питер, 2000. – 467 с.
10. Перевалов В.Д. Теория государства и права / В.Д. Перевалов. – 2-е изд., изм. и доп. – М., 2002. – 616 с.
11. Романов В.В. Юридическая психология: учебник / В.В. Романов. – М.: Юрист, 1998. – 488 с.
12. Скакун О.Ф. Теорія держави і права : підручник: / О.Ф. Скакун; пер. з рос. – Харків: Консум, 2001. – 656 с.
13. Соколов Н.Я. Профессиональное сознание юристов / Н.Я. Соколов. – М., 1988. – 224 с.
14. Ярошевский М.Г. История и теория психологии / М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 416 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bandurka A.M. Juridicheskaja psihologija / A.M. Bandurka, S.P. Bocharova, E.V. Zemljanskaja. – Har'kov, 2002. – 720 s.
2. Bajnijazov R. S. Pravosoznanie i rossijskij pravovoj mentalitet / R. S. Bajnijazov // Pravovedenie, 2006 – № 7. – S. 30-39.
3. Brazhnykova A.N. Razvytye professyonal'no znachymykh kachestv jurysta: Dys. kand. psyhol. nauk / A.N. Brazhnykova. Stavropol', 2000. – 214 s.

4. Volynka K.G. Teorija derzhavy i prava / K.G. Volynka. – K.: MAUP, 2003. – 240 c.
5. Zagal'na teorija derzhavy i prava / [M.V. Cvik, V.D. Tkachenko, L.L. Bogachova ta in.; za red. M.V. Cvika, V.D. Tkachenka, O.V. Petryshyna]. – Harkiv: Pravo, 2002. – 432 s.
6. Kravchuk M.V. Teorija derzhavy i prava. Problemy teorii' derzhavy i prava: navchal'nyj posibnyk / M.V. Kravchuk. – 3-tje vyd., zmin. j dop. – Ternopil' : Kart-blansh, 2002. – 247 s.
7. Koblikov A.S. Juridicheskaja jetika: Uchebnik dlja vuzov / A.S. Koblikov. – M.: Izdatel'stvo NORMA, 2004. – 166 s.
8. Kobec' O.V. Osoblyvosti kategorial'noi' struktury pravosvidomosti jurysta: dys. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.06 / O.V. Kobec'. – H., 2007. – 200 s.
9. Mamontova S.N. Prikladnaja juridicheskaja psihologija / S.N. Mamontova. – Piter, 2000. – 467 s.
10. Perevalov V.D. Teorija gosudarstva i prava / V.D. Perevalov. – 2-e izd., izm. i dop. – M., 2002. – 616 s.
11. Romanov V.V. Juridicheskaja psihologija: uchebnik. / V.V. Romanov. – M.: Jurist, 1998. – 488 s.
12. Skakun O.F. Teorija derzhavy i prava : pidruchnyk / O.F. Skakun; per. z ros. – Harkiv: Konsum, 2001. – 656 s.
13. Sokolov N.Ja. Professional'noe soznanie jurystov / N.Ja. Sokolov. – M., 1988. – 224 c.
14. Jaroshevskij M.G. Istorija i teorija psihologii / M.G. Jaroshevskij. – Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo «Feniks», 1996. – 416 s.

O.V. Kobets. The role of professional legal consciousness levels in the structure of legal practice. The article deals with the levels of professional legal consciousness and its role in the structure of legal work because it depends on the level of judgment and initiative in the course of professional activity. The level of legal psychology, the level of legal ideology, mass (ordinary), theoretical. scientific-practical have been distinguished in the article. The study of the levels of professional legal consciousness is urgent since it depends on the level of understanding and initiative of lawyers in the process of professional activity.

Professional lawyers' legal consciousness is qualitatively different from the legal consciousness of other groups by volume and depth of political and legal knowledge and skills to analyze legal problems, to solve legal problems posed by life. However, internally, it can be differentiated into separate varieties presented in the legal consciousness of investigators, prosecutors, judges, lawyers. Such a division of the varieties is determined by peculiarities of the role behavior of employees of different legal services,

i.e. by the specificity to perform the functions and established in this regard stereotypes in evaluations of legal reality and the methods and ways of working.

We consider the notion of professional consciousness. Specificity of the social role of justice in legal action is defined. There has been revealed a system of legal ideas, attitudes, feelings, value orientations, defining lifestyle and motives in the service area of the legal profession. There has been considered the systematic conceptual reflection of legal society patterns in the form of scientific concepts and categories.

Key words: consciousness, legal consciousness, professional consciousness, development of lawyer's professional legal consciousness.

Отримано: 11.12.2013 р.

УДК 159.91:612.821:159.923

И.Н. Конарева

Особенности кардиоинтервалограммы у представителей поведенческих паттернов А и Б в условиях функциональных проб

І. М. Конарева. Особливості кардіоінтервалограми у представників поведінкових патернів А та Б в умовах функціональних проб. Досліджено індивідуальні показники варіабельності серцевого ритму у 83 осіб із поведінковими патернами А та Б, діагностованих згідно з опитувальником Дженкінса. Відповідно даним аналізу кардіоінтервалограм, особи з поведінкою типу А відрізняються відносно посиленням тонутом симпатичного відділу автономної нервової системи та меншою абсолютною сумарною потужністю спектра варіацій серцевого ритму у всіх пробах. Представники типу поведінки Б демонстрували в середньому більший приріст симпатoadреналової реактивності в ортостатичній та коректурній пробах.

Ключові слова: «коронарний» тип, типи поведінки А та Б, опитувальник Дженкінса, кардіоінтервалограма, варіабельність серцевого ритму.

И. Н. Конарева. Особенности кардиоинтервалограммы у представителей поведенческих паттернов А и Б в условиях функциональных проб. Исследовались индивидуальные показатели вариабельности сердечного ритма у 83 лиц с поведенческими паттернами А и Б (диагностирование по опроснику Дженкинса). Согласно данным анализа

кардиоинтервалограмм, лица с поведением типа А отличаются относительно усиленным тоном симпатического отдела автономной нервной системы и меньшей абсолютной суммарной мощностью спектра вариаций сердечного ритма во всех пробах. Представители типа поведения Б демонстрировали в среднем больший прирост симпатoadренальной реактивности в ортостатической и корректурной пробах.

Ключевые слова: «коронарный» тип, типы поведения А и Б, опросник Дженкинса, кардиоинтервалограмма, вариабельность сердечного ритма.

Постановка научной проблемы. В литературе неоднократно отмечалось, что представители поведенческого типа А (как взрослые, так и дети) по сравнению с лицами поведенческого паттерна Б демонстрируют более высокую вегетативную физиологическую реактивность. Это проявляется, в частности, в признаках активации симпатoadренальной системы и ряде сдвигов биохимических показателей [1]. Ряд данных, однако, противоречат этой точке зрения.

Анализ последних исследований. В ретроспективных обзорах Контрады и Миртека [2, 3] подчеркивалось, что в результатах оценки количества и направленности физиологических сдвигов у индивидуумов «коронарного» типа А нет единогласия. Так, Контрада и соавт. упоминали, что лица типа А и Б достоверно различаются по уровням систолического артериального давления (САД) и концентрации адреналина в плазме крови, несколько слабее – по величине частоты сердечных сокращений (ЧСС) и уровню норадреналина в плазме, а наиболее слабо – по значению диастолического артериального давления (ДАД). Однако в ситуациях, когда результаты выполнения работы долгое время не поддаются контролю, лица типа А могут демонстрировать физиологическую гипореактивность [2]. Миртек, подвергнув метанализу результаты исследований прошлых лет, отметил только наличие однозначного статистически достоверного различия между средними значениями САД в группах лиц типов А и Б, и поэтому заключил, что концепция большей физиологической реактивности лиц с паттерном поведения типа А не является валидной [3].

Таким образом, несмотря на устоявшееся мнение о повышенной симпатoadренальной реактивности лиц с поведенческим паттерном А, вопрос о правомерности данного вывода представляется вполне естественным. К тому же, изначально и наиболее часто изучалась ассоциация между выраженностью паттерна типа А и такими интегральными вегетативными по-

казателями, как ЧСС и уровень давления крови. Изучение же статистических и спектральных параметров вариабельности сердечного ритма (ВСР), отражаемых в кардиоинтервалограмме (КИГ) началось лишь в 1990-х годах. Количество соответствующих работ к настоящему времени остается относительно небольшим [4-7].

Цель настоящей работы – исследовать различия показателей КИГ у лиц с типами поведения А/Б и динамику изменений показателей ВСР у этих индивидуумов в разных функциональных состояниях.

Методика. В исследовании приняли участие 175 испытуемых-добровольцев обоего пола в возрасте 18-30 лет с отсутствием заметных проявлений сердечно-сосудистой патологии. Психологическое тестирование проводили с помощью опросника Д. Дженкинса (Jenkins Activity Survey, JAS, 1967) в адаптации А.А. Гоштаутаса. Это позволяло диагностировать степень выраженности поведения типа А у индивидуума на основании итоговой балльной оценки: до 335 – тип А, от 336 до 459 – промежуточный тип АБ и от 460 баллов и выше – тип Б. Из общей выборки были отобраны 83 представителя, относящиеся к крайним поведенческим типам (А и Б); показатели ВСР у лиц этих подгрупп были подвергнуты подробному анализу.

Статистические и спектральные показатели ВСР определяли с использованием программы OPTW (Н. П. Костенко, ВНМУ им. Пирогова, Винница) на основе регистрации электрокардиограммы (ЭКГ, II стандартное отведение). Измеряли и анализировали следующие показатели КИГ: моду значений кардиоинтервалов, КИ (M_0 , с), амплитуду моды (AM_0 , нормированное количество наиболее часто встречающихся КИ от общего их числа, %), среднее (NN_m , с), максимальное (M_x , с) и минимальное (M_n , с) значения КИ, разность $Max-Min$ КИ (M_xDM_n , или Δ , с), количество соседних КИ, которые различаются более чем на 50 мс (NN_{50}) и нормированное значение этого показателя (pNN_{50} , %), дисперсию (D_m) и среднеквадратическое отклонение КИ ($SDNN$, мс), их коэффициент вариации ($Cvar$, %), среднеквадратическое различие между продолжительностью соседних КИ ($RMSSD$, мс), отношение M_x/M_n КИ (M_xRM_n), отношение 30/15 КИ, вариационный размах (BP , с), значение ЧСС. Вычисляли интегральную мощность всего спектра (TP , $мс^2$), мощности очень медленных низкочастотных (VLF , $мс^2$), медленных низкочастотных (LF , $мс^2$) и быстрых высокочастотных волн (HF , $мс^2$), нормированные мощности LF

и HF. Интегральные показатели вариационной пульсометрии, по Баевскому, включали в себя индекс вегетативного равновесия (ИВР), вегетативный показатель ритма (ВПР) и индекс напряжения (ИН). Рассчитывали также производные показатели КИГ – коэффициент LF/HF, отражающий баланс симпатических и парасимпатических регуляторных влияний на сердце, индекс централизации (ИЦ), индекс активности подкорковых нервных центров (ИАПЦ) и показатель адекватности процессов регуляции (ПАПР). Продолжительность записи ЭКГ составляла 5 мин (300 с). Регистрация проводилась в трех условиях – в положении сидя (состояние физиологического покоя), при переходе в вертикальное положение (т. е. при выполнении «усеченной» ортостатической пробы) и при выполнении когнитивного теста «Корректирующая проба» (компьютерный вариант). Математическая обработка числовых данных основывалась на использовании критериев R Спирмена, U Манна-Уитни, T Вилкоксона и F Фишера.

Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования. Ввиду целенаправленного привлечения в исследуемую выборку испытуемых, относящихся к крайним типам, по шкале Дженкинса, в подгруппу с поведением типа А входили 42 человека (средняя оценка в баллах \pm ошибка среднего $304,44 \pm 4,70$), а в подгруппу с типом Б – 41 испытуемый ($488,22 \pm 4,66$ балла).

Полученные данные, касающиеся показателей КИГ у лиц с поведением типов А/Б *в состоянии физиологического покоя (сидя)*, были детально описаны в нашей предыдущей работе [7]; соответствующие значения с увеличением количества испытуемых кардинально не изменились. Там же было обнаружено, что в пределах выборок, относящихся к типам А и Б, распределения значений индекса напряжения (по Баевскому) гетерогенны (бимодальны).

Расчеты значений критерия U Манна-Уитни подтвердили существование значимых межгрупповых различий КИГ-показателей у лиц с типами поведения А/Б по значениям АМО ($U=611,5$ при $p=0,023$), ИВР ($U=624,5$ при $p=0,031$), индекса Баевского ($U=630,0$ при $p=0,035$) и ПАПР ($U=626,5$ при $p=0,033$). Все эти показатели были больше у респондентов «коронарного» типа, в среднем на 16,9; 24,7; 26,6 и 20,0 % соответственно. Респонденты типов А/Б демонстрировали явную тенденцию к различию показателя ВР ($U=653,0$ при $p=0,058$); среднее значение которого было меньше у лиц типа А на 15,0 %. Расчет же

значений критерия F-Фишера (ANOVA) не показал наличия достоверных различий между указанными выше исследуемыми показателями КИГ в состоянии покоя (Табл. 1).

Недостоверные, но достаточно очевидные различия наблюдались между показателями NN50, pNN50, Dm, RMSSD, которые были больше у лиц типа Б в среднем на 35,4; 38,7; 26,0 и 22,4 %, соответственно. Респонденты типа Б характеризовались бóльшими абсолютными мощностями всего спектра сердечного ритма TP (на 21,1 %) и его компонентов (VLF и HF, в мс² – на 29,2 и 38,5 %). В своей предыдущей работе мы обнаружили, что психологически адаптивные лица имеют бóльшую мощность всего спектра TP [8].

Таблица 1

Значения показателей КИГ (в положении сидя) у лиц с поведением типов А/Б

Показатели	Среднее значение ± ошибка среднего		Уровень значимости (p)	
	Тип А (n=42)	Тип Б (n=41)	Критерий U Манна-Уитни	Критерий F Фишера
ЧСС	83,15 ± 1,95	78,97 ± 1,99	–	–
АМо	42,71 ± 2,22	35,49 ± 1,70	0,023	–
pNN50	15,96 ± 2,71	22,11 ± 3,08	–	–
SDNN	54,54 ± 3,98	62,64 ± 4,01	–	–
RMSSD	39,08 ± 3,76	47,83 ± 4,51	–	–
ИВР	177,08 ± 17,84	133,35 ± 15,38	0,031	–
ИН	130,82 ± 15,13	95,99 ± 12,97	0,035	–
ПАПР	61,88 ± 4,12	49,47 ± 3,27	0,033	–
VLF %	42,46 ± 1,91	43,07 ± 2,65	–	–
LF %	36,79 ± 1,98	33,36 ± 2,49	–	–
HF %	19,37 ± 2,04	21,78 ± 2,25	–	–

В настоящей работе, по сравнению с предыдущей [7], представлена заметно более многочисленная выборка лиц с поведенческими паттернами А/Б. В ней сохранились достоверные корреляции (критерий R Спирмена) между балльными оценками по шкале Дженкинса и значениями показателей АМо ($r=-0,154$ при $p=0,041$) и мощности осцилляций низкочастотного диапазона (LF %) в общей структуре спектра КИГ ($r=-0,154$ при $p=0,041$). При этом последняя взаимосвязь оказалась сильнее, а сам показатель был меньше у лиц типа Б в среднем на 9,3 %.

Таким образом, был подтвержден вывод о том, что в состоянии покоя представители «коронарного» типа личности характеризуются, согласно данным КИГ (достоверно большие значения АМо, ИВР, ИН и ПАПР), относительно более высоким тоном симпатического отдела АНС.

Разделение испытуемых внутри подгрупп, относящихся к типам А/Б, по величине ИН показало, что в обоих случаях преобладают лица нормотонического типа (Табл. 2). При этом в группе А лица с адекватным вегетативным балансом ($50 < \text{ИН} < 200$) оказались более «коронарными», согласно опроснику. Данный факт согласуется с ранее упомянутым рассогласованием между ответами по шкале Дженкинса и физиологическими реакциями респондентов [7]. Тем не менее, в подгруппе типа А по сравнению с подгруппой типа Б наблюдалось несколько больше представителей симпатотонического типа, чем ваготонического.

Таблица 2

Оценки по шкале Дженкинса типов А/Б в подгруппах испытуемых, разделённых по величине индекса напряжения

Подгруппы	Среднее значение \pm ошибка среднего	
	Тип А (n=42)	Тип Б (n=41)
Ваготоники	311,67 \pm 13,86 (n=6)	483,08 \pm 7,04 (n=13)
Нормотоники	298,52 \pm 6,69 (n=25)	492,09 \pm 7,43 (n=22)
Симпатикотоники	314,27 \pm 6,73 (n=11)	485,17 \pm 7,38 (n=6)

В условиях ортостатической пробы (переходе из положения сидя в положение стоя) соотношение основных КИГ-показателей у лиц с разными паттернами поведения в целом сохранялось таким же, как и в положении сидя, за исключением того, что у индивидуумов типа А по сравнению с типом Б, показатели LF/HF и VLF % становились больше.

Расчеты критерия U Манна-Уитни показали наличие достоверных межгрупповых различий у лиц с типами поведения А/Б по ряду показателей КИГ. У респондентов типа А были достоверно большими значения ЧСС ($U=599,5$ при $p=0,037$, в среднем на 6,4 %), АМо ($U=512,0$ при $p=0,004$, на 23,4 %), ПАПР ($U=498,5$ при $p=0,002$, на 28,4 %), ИВР ($U=614,5$ при $p=0,052$, на 26,6 %) и ИН ($U=579,5$ при $p=0,023$, на 29,6 %).

У респондентов типа Б выявились достоверно большими величины NNm ($U=599,5$ при $p=0,037$, на 6,6 %), Dm ($U=561,0$ при $p=0,014$, на 72,2 %), SDNN ($U=561,0$ при $p=0,014$, на 27,4 %) и Svar ($U=601,0$ при $p=0,039$, на 17,4 %); как и абсолютные величины всего спектра сердечного ритма TP (мс^2 , $U=565,0$ при

$\rho=0,016$, на 68,1 %) и значения его компонентов – VLF (mc^2 , $U=608,0$ при $\rho=0,045$, на 59,5 %), LF (mc^2 , $U=612,0$ при $\rho=0,049$, на 69,7 %) и HF (mc^2 , $U=620,0$ при $\rho=0,059$, на 119,9 %). Расчет критерия F Фишера (ANOVA) подтвердил выявленные достоверные различия между исследуемыми показателями КИГ в условиях ортостатической пробы. Таким образом, эти различия показывают, что у индивидуумов типа А в положении стоя явно преобладают влияния симпатических механизмов на состояние сердечно-сосудистой системы (ССС).

У субъектов типов А и Б при смене положения «сидя» на положение «стоя» достоверно изменялись следующие показатели КИГ (согласно Т-критерию Вилкоксона). Значения ЧСС, ИЦ, ПАПР, АМо, ИВР, ВПР, ИН, LF/HF и LF_n повышались, а величины Мо, NNm, Max, Min, NN50, pNN50, SDNN, RMSSD, ВР, HF mc^2 , HF_n и HF % снижались (Табл. 3).

Таблица 3

Показатели КИГ и их относительное изменение в ортостатической пробе

Показатели	Тип А (n=42)		Тип Б (n=41)	
	среднее знач.	% изменения	среднее знач.	% изменения
ЧСС	94,26	+13,3	88,57	+12,1
АМо	46,93	+9,9	38,02	+7,1
pNN50	3,84	-75,9	8,55	-61,3
SDNN	45,41	-16,7	57,87	-7,6
RMSSD	21,16	-45,9	28,77	-39,8
ИВР	210,05	+18,6	165,88	+24,4
ИН	174,71	+33,5	134,80	+40,4
ПАПР	76,68	+23,9	59,74	+20,7
TP mc^2	4657,07	-28,6	7830,75	-0,9
VLF %	49,65	+16,9	48,82	+13,3
LF %	40,36	+9,7	39,96	+19,8
HF %	8,93	-53,9	10,55	-51,5

У лиц типа А к тому же достоверно увеличивался показатель VLF % и уменьшались значения Delta, Dm, Mx/Mn и TP mc^2 . У лиц же типа Б достоверно повышалась представленность LF %. Тем не менее, ряд показателей изменялся разнонаправленно. Так, у индивидуумов типа А значения ИАПЦ, Cvar, VLF и LF (mc^2) снижались, а у субъектов типа Б – повышались.

Таким образом, изменения показателей у представителей типов А/Б в ортостатической пробе происходили в целом сона-

правлено. Эти сдвиги демонстрировали усиление симпатических влияний на сердечный ритм. При этом у лиц типа Б изменения (прирост) значений ИВР, ИН, LF мс² и LF % были более значительными, а снижение значений NN50, Dm, pNN50, SDNN, RMSSD, HF мс² и др. – меньшими.

Результаты корреляционного анализа показали, что оценки по шкале Дженкинса достоверно положительно коррелировали с показателями NNm ($r=0,150$ при $\rho=0,054$), Dm ($r=0,150$ при $\rho=0,054$), SDNN ($r=0,150$ при $\rho=0,054$), VLF мс² ($r=0,159$ при $\rho=0,041$) и отрицательно – с ЧСС ($r=-0,150$ при $\rho=0,054$), АМо ($r=-0,191$ при $\rho=0,013$) и ПАПР ($r=-0,208$ при $\rho=0,007$).

Корректурную пробу выполняли 21 представитель типа А и 25 – типа Б. Соотношение основных КИГ-показателей у лиц, относящихся к типам А/Б, сохранялось, если сравнивать его с таковым в положении сидя. Исключениями были следующие: у индивидуумов типа А по сравнению с типом Б показатели Delta, Mx/Mn, 30/15 КИ, HF_n, VLF% и HF% стали несколько большими, а величины ИАПЦ, LF_n и LF% – несколько меньшими.

Отметим, что лица, относящиеся к типу А, имели, как и в положении сидя, также большие значения ПАПР (в среднем на 15,8 %), АМо (13,2 %), ИВР (23,3 %), ИН (26,05 %) и меньшие – NN50 (20,9 %), pNN50 (25,9 %), Dm (26,7 %), SDNN (12,1 %), RMSSD (16,9 %), ВР (7,8 %); т. е. эти индивидуумы демонстрировали большую напряженность симпатических механизмов.

Однако подгруппы лиц типов А и Б достоверно различались только по показателю 30/15 КИ ($U=164,0$ при $\rho=0,030$), который был больше у «коронарного» типа (в среднем на 4,8 %). Была выявлена и достоверная отрицательная корреляция этого показателя с оценками по шкале Дженкинса ($r=-0,255$ при $\rho=0,029$).

Достоверные различия степени изменений показателей КИГ в условиях покоя и корректурной пробы (Т-критерий Вилкоксона) были обнаружены только в подгруппе лиц типа Б. У них достоверно увеличивались показатели LF/HF (в среднем на 26,3 %) и LF_n (на 14,9 %), а значение HF_n уменьшилось (на 26,5 %). У индивидуумов типов А и Б изменения КИГ-показателей в данной пробе по сравнению с положением «сидя», были в целом незначительными. Можно лишь отметить наиболее заметные сопоставленные повышения показателей RMSSD и LF_n, и снижения значений Dm, SDNN, TP мс², VLF мс², LF мс², HF мс², HF_n и HF % (Табл. 4).

Таблиця 4

**Значения показателей КИГ (корректирующая проба)
у лиц типов А/Б**

Показатели	Тип А (n=21)		Тип Б (n=25)	
	среднее знач.	% изменения	среднее знач.	% изменения
ЧСС	82,18	-1,2	80,23	+1,6
АМо	42,38	-0,8	37,44	+5,5
pNN50	16,43	+2,9	22,18	+0,3
SDNN	52,58	-3,6	59,85	-4,5
RMSSD	41,24	+5,5	49,62	+3,7
ИВР	170,63	-3,6	138,34	+3,7
ИН	125,05	-4,4	99,21	+3,3
ПАПР	60,53	-2,2	52,26	+5,6
TP мс ²	5167,41	-20,8	6588,58	-16,6
VLF %	44,15	+3,9	40,79	-5,3
LF %	36,28	-1,4	40,05	+20,0
HF %	17,15	-11,4	16,71	-23,3

Другие показатели ВСР изменялись разнонаправленно. Некоторые параметры, отображающие в основном деятельность симпатического отдела АНС, у лиц типа Б повышались (ПАПР, ИАПЦ, АМо, ВР, ИН, LF/HF, LF%), а у субъектов типа А – снижались. По-видимому, применение данной сенсо-моторной задачи не позволяло выявить гиперреактивность АНС у индивидуумов типа А, что обычно характеризует «коронарный» тип в условиях действия более значительных раздражителей. Гласс, в частности, предположил, что поведение типа А – это копинговый ответ на угрозу потери контроля над ситуацией. Такая реакция вызывается действием средовых стимулов, и соответствующие физиологические гиперответы отражают копинговые усилия обеспечить контроль над стрессогенными событиями [9].

Выполнение же корректирующей пробы лицами типа Б сопровождалось относительно большим напряжением регуляторных систем организма. Таким образом, представители типа Б, несмотря на их общий «более парасимпатический» статус, для обеспечения выполнения корректирующей пробы мобилизовали больше ресурсов симпатической АНС, чем представители «коронарного» типа. Здесь, видимо, мы можем провести некую аналогию с интерпретацией Айзенка [10]. Он отметил, что в тех задачах, в которых условия являются умеренно мобилизующими, именно

интроверты показывают большую реакцию интегральной активации (arousal). Этот результат очень хорошо согласуется с понятием «трансмаргинальное запрещение» (высокий arousal в тестовой ситуации, создающей «защитное запрещение» у интровертов, но не у экстравертов).

Так, большие значения ИАПЦ (повышение на 17 % у лиц типа Б по сравнению с фоном) рассматриваются как отражение преобладания активности центрального контура регуляции над автономным и уменьшения роли надсегментарных структур мозга в управлении сердечным ритмом. Компонент LF (увеличение на 20 %) соответствует колебаниям кровяного давления с частотой 0,1 Гц и модулируется совместно симпатическими и парасимпатическими механизмами АНС. Показатель VLF (снижение на 5,0 %) характеризует степень церебральной симпатoadреналовой (эрготропной) активации, т. е. расходование энергетических и метаболических резервов (или «жизненных сил») при тех или иных воздействиях.

Результаты корректурной пробы не коррелировали достоверно с КИГ-показателями во всей выборке. Однако надо отметить, что лица типа А просматривали больше знаков (927,5 против 869,3 в подгруппе типа Б) и делали больше пропусков сигнальных букв (15,0 против 12,0), но несколько меньше ошибок (1,3 против 1,4). Показатель «концентрация» в подгруппе А был меньше (5,67 против 6,10), а показатели «скорость» и «переключаемость» – больше (3,86 и 1,71 против 3,62 и 1,53 у типа Б). Эти различия можно объяснить меньшей способностью лиц типа А концентрировать внимание длительное время согласно их психологической характеристики «нетерпение».

Таким образом, вся картина установленных результатов указывала в целом на преобладание влияний симпатических механизмов на состояние ССС в покое и увеличенной степени централизации процессов регулирования деятельности сердца у лиц «коронарного» типа. Эта симпатoadреналовая активация проявлялась и сохранялась в условиях обеих проб; были относительно большими значения ЧСС, АМо, ПАПР, ИВР, ИН, а величины NNm, NN50, pNN50, Dm, SDNN, Cvar, RMSSD и ВР – сравнительно низкими. В целом показатели, отражающие активность парасимпатического звена регуляции ССС, оказались более высокими у представителей типа поведения Б во всех условиях (как и величины всего спектра сердечного ритма ТР и его компонентов VLF, LF и HF). Однако, как мы отметили выше, индивидуумы типа Б продемонстрировали большую симпато-

адреналовую реактивність в умовах ортостатическої і коректурної проб.

Данне обставина вимагає подальшого обговорення, поскільки воно в певній ступені суперечить широко розповсюдженим уявленням. Поки, ймовірно, слід лише відзначити, що більша симпатoadреналова реактивність в умовах проб у осіб типу Б може бути в значущій ступені пов'язана з різницею динамічних діапазонів для реалізації таких реакцій. Вже у представників типу А рівень симпатическої активації в стані спокою вихідно високий, і підвищення цього рівня в ході проб може достатньо швидко досягати рівня відносного насичення. У осіб же з поведінкою типу Б динамічний діапазон для реалізації таких реакцій заведомо ширше, і абсолютна і відносна інтенсивність цих змін може бути помітно більшою.

Висновок нашого обговорення повернемося до результатів досліджень інших авторів. На протязі всієї історії вивчення питання про симпатическу реактивність АНС у осіб типу А було виявлено багато невідповідностей (при цьому необхідно враховувати різноманітність експериментальних ситуацій). Камада і колеги виявили у чоловіків типу А великий показник співвідношення частотних компонентів LF/HF в період відпочинку (але не в момент рішення арифметических завдань), т. є. особи типу А продемонстрували перевагу симпатическої активності [4]. Сато і співавт. у жінок типу А, порівняючи з представницями типу Б, виявили більші значення низькочастотної складової LF і співвідношення LF/HF, і ці значення збільшувалися в час виконання психомоторної задачі візуального слідування. Особи типу А відзначали к тому ж більшу суб'єктивну реакцію на умовну навантаження. Що цікаво, при цьому достовірних відмінностей показників ЧСС і тиску крові (САД і ДАД, як і різниць в продуктивності роботи) виявлено не було [5]. Йерагани і Кумар (2000) у осіб типу А знайшли лише певну тенденцію до більших значень показників LF і HF [6].

Таким чином, можна зробити висновок, що конструкт «коронарний тип особистості» є скоріше психологічним, ніж фізіологічним. Велику поширеність даного психологіческого типу в загальній популяції пов'язують, перш за все, з дією ряду важливих соціально-економіческих факторів сучасної цивілізації і способом життя більшості населення промислово розвинутих країн.

Выводы. У лиц с поведением типа А вегетативный баланс в определённой степени сдвинут в сторону преобладания симпатических влияний на сердечный ритм; при этом активность автономного контура регуляции этого ритма несколько снижена. Все же большая часть респондентов типа А принадлежит к нормотоническому типу вегетативной регуляции.

У лиц типа Б, по сравнению с представителями типа А, во всех пробах значение абсолютной мощности всего спектра вариаций сердечного ритма (ТР) было бóльшим; данное различие может считаться признаком повышенной адаптивности лиц типа Б.

Выполнение ортостатической и корректурной проб у субъектов типа Б в целом сопровождалось бóльшим снижением показателей вагусной активности и более значительным уменьшением влияния парасимпатического контура регуляции сердечного ритма.

Список использованных источников

1. Ketterer M. W. Lateralized representation of affect, affect cognizance and the coronary-prone personality /M. W. Ketterer // *Biological Psychology*. – 1982. – v. 15, № 3/4. – P. 171-189.
2. Contrada R. J. Psychophysiological correlates of type A behavior: Comments on Houston (1983) and Holmes (1983) / R. J. Contrada, R. A. Wright, D. C. Glass // *Research in personality*. – 1985. – v. 19, № 1. – P. 12-30.
3. Myrtek M. Type A behavior pattern, personality factors, disease, and physiological reactivity: a meta-analytic update / M. Myrtek // *Person. Individ. Diff.* – 1995. – v. 18, № 4. – P. 491-502.
4. Kamada T. Power spectral analysis of heart rate variability in Type As and Type Bs during mental workload /T. Kamada, S. Miyake, M. Kumashiro [et al.] // *Psychosomatic medicine*. – 1992. – v. 54, № 4. – P. 462-470.
5. Sato N. Power spectral analysis of heart rate variability in type A females during a psychomotor task /N. Sato, T. Kamada, S. Miyake, [et al.] // *Psychosom. Res.* – 1998. – v. 45, № 2. – P. 159-169.
6. Yeragani V. K. Heart period and QT variability, hostility, and type-A behavior in normal controls and patients with panic disorder /V. K. Yeragani, H. V. Kumar // *Psychosom. Res.* – 2000. – v. 49, № 6. – P. 401-407.

7. Конарева И. Н. Особенности кардиоинтервалографических показателей у лиц с типами поведения А и Б /И. Н. Конарева // Ученые записки Таврического национ. университета. – 2011. – Т. 24 (63), № 2. – С. 161-168.
8. Конарева И. Н. Кардиоинтервалографические корреляты психологического адаптационного потенциала /И. Н. Конарева // Ученые записки Таврического национ. университета. – 2012. – Т. 25 (64), № 1. – С. 98-107.
9. Glass D. C. Behavior patterns, stress, and coronary disease / D. C. Glass. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – 1977. – 240 p.
10. Eysenck H. J. Is there a paradigm in personality research? / H. J. Eysenck // Research in personality. – 1983. – v. 17, № 4. – P. 369-397.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Konareva I. N. Osobennosti kardiointervalograficheskikh pokazatelej u lic s tipami povedenija A i B /I. N. Konareva // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta. – 2011. – Т. 24 (63), № 2. – S. 161-168.
2. Konareva I. N. Kardiointervalograficheskie korreljaty psihologicheskogo adaptacionnogo potenciala /I. N. Konareva // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta. – 2012. – Т. 25 (64), № 1. – S. 98-107.

I.M. Konareva. Behavioral patterns A and B: peculiarities of the cardiointervalogram under conditions of functional tests. Our study was aimed at the problem of cardiovascular reactivity in persons showing behavioral patterns A and B (diagnosed using the Jenkins questionnaire); cardiointervalographic indices were recorded and analyzed. The heart rate variability was examined in 83 persons under three conditions, in the sitting position (relax state), at realization of the orthostatic test, and under conditions of a cognitive loading (a computer version of the «corrective test», 46 subjects). We found that 1) Persons with type A behavior are characterized by the autonomic balance with the domination of sympathetic effects on the cardiorhythm. Nonetheless, most subjects with type A behavior belong to the normotonic type of autonomic regulation. 2) Persons of type B were characterized by greater values of the absolute power of the entire cardiorhythm spectrum in all functional states. This fact can be indicative of relatively greater adaptability of such subjects. 3) Type-B persons manifested greater declines in the indices of vague activity and more significant decrease in the effects of the parasympathetic contour of regulation of the cardiorhythm in the course of realization of the orthostatic and corrective tests. 4) Persons of type A demonstrated a smaller index of «concentration»

and greater indices of «speed» and «commutation ability» in the performance of the corrective test. Thus, it can be concluded that the «coronary-prone type of the personality» should be qualified as a mostly psychological and, to a lesser extent, physiological construct.

Key words: coronary-prone type A, type A and B behavior pattern, Jenkins' questionnaire, cardiointervalography, heart rate variability.

Отримано: 11.01.2014 р.

УДК 159.9+340.11

С.В. Кононенко, Н.С. Майко

Комунікативні здібності як індикатори рівнів сформованості психологічної культури курсантів МВС

С.В. Кононенко, Н.С. Майко. Комунікативні здібності як індикатори рівнів сформованості психологічної культури курсантів МВС. У статті розглядаються комунікативні здібності як індикатори рівнів сформованості психологічної культури курсантів органів внутрішніх справ, проблема розвитку їх комунікативної культури і комунікативної компетентності. Визначено, що при досить високому рівні сформованості комунікативних здібностей курсантів відкриваються перспективи успішної їх професійної діяльності, яка вимагають встановлення різноманітних ділових контактів. Розкриваються особливості розвитку комунікативних здібностей у курсантів МВС, що полягає в оволодінні ними способами і прийомами професійного спілкування, заснованими на теоретичній та практичній підготовленості та спрямованих на оволодіння майбутньою професійною діяльністю. Спілкування формує курсанта як особистість, дає йому можливість розвивати певні риси свого характеру, інтереси, звички, схильності, засвоїти норми і форми етичної поведінки, визначити цілі життя і вибрати засоби їх реалізації.

Ключові слова: комунікативні здібності, комунікативна культура, комунікативна компетентність, професійна культура, когнітивне спілкування, мотиваційне спілкування, діяльне спілкування, опосередковане спілкування.

С.В. Кононенко, Н.С. Майко. Коммуникативные способности как индикаторы уровней сформированности психологической культуры курсантов МВД. В статье рассматриваются коммуникативные способности как индикаторы уровней сформированности психологической культуры курсантов органов внутренних дел, проблема развития их коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности. Определено, что при достаточно высоком уровне сформированности коммуникативных способностей курсантов открываются перспективы успешной их профессиональной деятельности, которая требует установления различных деловых контактов. Раскрываются особенности развития коммуникативных способностей у курсантов МВД, заключающиеся в овладении ими способами и приёмами профессионального общения, основанными на теоретической и практической подготовленности и направленными на овладение будущей профессиональной деятельностью. Общение формирует курсанта как личность, даёт ему возможность развивать определённые черты своего характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы и формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации.

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, психологическая культура, когнитивное общение, мотивационное общение, деятельное общение, опосредованное общение.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, які відбуваються сьогодні в різних сферах українського суспільства, детермінують реформування системи МВС, зачіпаючи широкий спектр соціально – професійних питань, пов'язаних із вирішенням проблем адаптації співробітників МВС до сучасних умов професійної діяльності. До випускників освітніх установ МВС сьогодні висуваються такі вимоги: нове професійне мислення, висока мобільність, компетентність, толерантність, орієнтація на реалізацію процесів соціалізації і професіоналізації особистості, гуманізації та демократизації. Ці вимоги, перш за все, пов'язані з необхідністю підвищення комунікативних здібностей курсантів МВС, які є невід'ємною і необхідною частиною їхньої психологічної культури в професійній діяльності.

Тільки при досить високому рівні сформованості комунікативних здібностей курсантів МВС відкриваються перспективи успішної їх професійної діяльності, яка вимагає встановлення різноманітних ділових контактів. Тому курсанти МВС повинні бути добре підготовлені до налагодження продуктивної взаємодії з населенням і встановлення необхідних профе-

сійно – ділових відносин на основі співробітництва, взаємоповаги, підтримки та відстоювання справедливості.

Формулювання мети та постановка задачі. Визначення комунікативних здібностей як індикаторів рівнів сформованості психологічної культури курсантів МВС.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз сучасних досліджень різних аспектів формування комунікативних здібностей на філософському, соціальному, психологічному та педагогічному рівні вказує на актуальність проблеми й інтерес вчених до вирішення низки означених завдань.

У психологічній науці методологічний аспект формування комунікативних здібностей і культури розглядався у роботах Л.А. Воловича, І.С. Кона, В.Т. Лісовського, В.Н. Шубкіна, А.Г. Харчева. Соціально – психологічний аспект формування комунікативної культури знайшов відображення в дослідженнях О.О. Бодалева, Б.Ф. Ломова, К.Ш. Ханіна. Зв'язок моральної свідомості і спілкування розглядали М.С. Каган, М.І. Лісіна. Співвідношенню розвитку особистості та її саморегуляції присвячені праці О.О. Конопкіна, Ю.А. Миславського, А.В. Мудрика. Різні методики формування культури спілкування були запропоновані Р.К. Бікмухаметовим, Н.Д. Шиловой. Питання культури міжнаціонального спілкування розглядали Г.І. Гусейнов, К.М. Мамедов, Ф.М. Кадирова.

Виклад основного матеріалу. Розроблення проблеми розвитку комунікативних здібностей у професійній підготовці курсантів МВС пов'язано з аналізом джерел активізації людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки, із сутністю комунікацій, процесом комунікативної взаємодії в майбутній професійній діяльності. Проблема розвитку комунікативних здібностей курсантів у професійному становленні наразі ще недостатньо вивчена й вимагає подальшого розроблення.

Перебуваючи у процесі комунікацій, курсант опосередковує свої сутнісні сили в цій взаємодії з іншими людьми. Цим самим він залучає себе до групи, до соціуму, до людської культури. Проблема розвитку комунікативних здібностей у професійній підготовці курсантів є однією з найважливіших проблем підготовки курсантів. Спілкування – це вид діяльності, який сприяє індивідуальному розвитку курсанта, спрямований на обмін інформацією в процесі навчання і професійного становлення. Спілкування переслідує такі цілі: встановлення взаєморозуміння, гарних особистісних і ділових стосунків, надання взаємодопомоги і здійснення навчально-виховного впливу людей один на

одного. Задовольняючи свою потребу в спілкуванні, людина діє осмислено, усвідомлюючи потребу і необхідний або можливий предмет задоволення. При цьому усвідомлюваний характер її дозволяє спланувати свою діяльність і поведінку [1].

Метою спілкування є задоволення багатьох різноманітних потреб: соціальних, культурних, пізнавальних, творчих, естетичних, потреб інтелектуального зростання, етичного розвитку. За цілями спілкування поділяється – на біологічне і соціальне, за засобами – на безпосереднє, опосередковане, пряме, непряме [3].

Серед видів можна виділити також ділове й особистісне, інструментальне та цільове спілкування. Між діяльністю і спілкуванням як видами людської активності існують відмінності. Результатом діяльності є створення будь-якого матеріального або ідеального предмета, продукту. Результатом спілкування стає взаємний вплив людей один на одного [6].

В.М. Гнедих звертає увагу на те, що процес передачі думок у спілкуванні між викладачем і курсантом має механізм дії, подібний до інформаційного процесу в кібернетичних системах. У зв'язку з розвитком кібернетики і теорії інформації, виникненням теорії комунікації спілкування нині стали часто визначати як процес передачі інформації, як обмін інформацією. Найважливішими видами спілкування між викладачем і курсантом є вербальні і невербальні [4].

Спілкування є не тільки необхідним, але й найістотнішим соціально-психологічним аспектом організації навчальної та професійної діяльності. Саме в процесі спілкування і через нього виявляється психологічна культура особистості. Потреба курсанта в спілкуванні – чинник динамічний. Про це свідчить соціальна активність і комунікабельність курсантів, яка все більше зростає у ході професійної підготовки. Спілкування має величезне значення у формуванні комунікативної культури, комунікативної компетентності, які впливають на розвиток психологічної культури і культури поведінки майбутніх фахівців [7].

М.Г. Шашкін звертає увагу на те, що комунікативна культура юриста являє собою інтегративну якість особистості, і характеризується сукупністю ціннісних установок, комунікативних знань, умінь і навичок, розвинутою комунікативною свідомістю, проявляється через володіння вербальними і невербальними засобами комунікації на практиці відповідно до правил і норм взаємодії суб'єктів правових відносин. Основними компонентами комунікативної культури автор виділяє: когнітивний,

ціннісно – мотиваційний, технологічний, поведінковий. Рівні її прояву: професійно – нормативний; професійно – продуктивний; професійно – творчий. Критерії та показники оцінки кожного рівня за когнітивним компонентом – якість знань (основи правової комунікації, правила і норми спілкування юриста, етика та етикет), мовна грамотність (логічність і послідовність суджень у міжособистісній взаємодії), за ціннісно-мотиваційним компонентом – стан спрямованості особистості юриста (відкритість у міжособистісній взаємодії, адекватність комунікативного сприйняття, орієнтація на досягнення компромісу), ціннісно-сміслові орієнтації (ціннісні пріоритети, смислові орієнтації) за технологічним компонентом – рівень умінь і навичок (прогностично – технологічні вміння комунікативної взаємодії); за поведінковим компонентом – рівень регуляції поведінки (комунікативний самоконтроль, комунікативна рефлексія, нормативність комунікативної поведінки) [10].

Модель формування комунікативної культури юриста Л.І. Мороз представляє взаємопов'язаними і взаємообумовленими елементами – цільовим, методологічним, функціональним, змістовним, технологічним, оціночно – контрольним (моніторинговим), результативним і забезпечує комплексність і ефективність психолого – педагогічного впливу, спрямованого на формування комунікативної культури юриста в освітньому процесі вузу з урахуванням соціально – педагогічних умов [8].

Змістовне забезпечення формування комунікативної культури курсантів здійснюється через загальнопрофесійну і предметну підготовки, які необхідні для осмислення і засвоєння сутності та особливостей її реалізації у сфері майбутньої професійної діяльності. Технологія формування комунікативної культури майбутніх юристів будується поетапно: засвоюються теоретичні основи, формуються практичні навички. Засвоєння норм курсантами комунікативної культури в освітньому процесі вузу сприяє формуванню у них прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення [4].

Під комунікативною компетентністю курсантів В.М. Гнедих розуміє, по-перше, сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які забезпечують ефективне – протікання комунікативного процесу, орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, по-друге, система внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для побудови продуктивної комунікативної взаємодії з громадянами, заснована на законах, правових і моральних нормах [4].

Показники та рівні сформованості комунікативної компетентності курсантів МВС у системі вищої освіти полягають в наявності у них розвиненої мови, володіння національною мовою, сучасними технічними засобами зв'язку, основами комп'ютерної грамотності, вмінням складати ділову документацію.

Для вдосконалення формування комунікативної компетентності курсантів М.Г. Пашкін вважає необхідним створення наступних психолого-педагогічних умов:

- усвідомлення значущості комунікативної компетентності у професійній діяльності як курсантами, так і викладачами;
- моделювання комунікативних ситуацій у процесі навчання, які забезпечують вільне входження курсантів у процес спілкування;
- індивідуальний і диференційований підхід до курсантів у процесі формування в них комунікативних здібностей [10].

У навчальному процесі техніка спілкування розглядається дослідниками як спосіб налаштування викладача на спілкування із аудиторією, його поведінка в процесі спілкування; а прийоми – як засоби спілкування, включаючи вербальні і невербальні, яким надається перевага. Вираз обличчя викладача повинен відповідати трьом моментам: меті повідомлення, бажаному результату спілкування і демонстрованому ставленню до курсантів. Поза, як і вираз обличчя, також служить засобом демонстрації певного ставлення або до партнера у спілкуванні, або до змісту того, що повідомляється. Зворотний зв'язок включає свідомий контроль комунікативних дій, спостереження за партнером, оцінювання його реакцій та обумовлює відповідно до цього подальші зміни власної поведінки. Зворотний зв'язок передбачає уміння бачити себе збоку і правильно оцінювати те, як партнер сприймає себе в спілкуванні. Недосвідчені співрозмовники найчастіше забувають про зворотний зв'язок і не вміють його використовувати [2, 8].

У низці досліджень звертається увага на те, що риси вдачі (сила волі, наполегливість, сумлінність) розвиваються у фахівців у тих видах діяльності, якими вони краще всього володіють [5]. Відповідно до цього правила, саме в спілкуванні формуються і виявляються комунікативні якості курсантів: відвертість, увага, довіра, доброта, вимогливість, готовність прийти на допомогу. Крім того, в процесі спілкування з викладачами у курсантів може формуватися низка ділових рис характеру: дисциплінованість, відповідальність, сумлінність або, навпаки, безвідповідальність, неакуратність [8].

Когнітивне спілкування безпосередньо виступає як чинник інтелектуального розвитку, оскільки курсанти обмінюються і взаємно збагачуються знаннями. Когнітивне спілкування створює стан готовності до навчання, формує установки, необхідні для оптимізації інших видів спілкування. Тим самим воно побічно сприяє індивідуальному інтелектуальному й особистісному розвитку курсанта [10].

Мотиваційне спілкування служить джерелом додаткової енергії для курсантів. Отримуючи в результаті такого спілкування нові інтереси, мотиви, цілі діяльності, курсанти збільшують свій психоенергетичний потенціал. Діяльне спілкування, яке визначається як міжособистісний обмін діями, операціями, уміннями і навичками, має для курсантів прямий розвиваючий ефект, удосконалює і збагачує їх власну діяльність. Опосередковане спілкування допомагає засвоєнню способів спілкування і вдосконаленню здатності курсантів до самоосвіти, а також до свідомого управління своїм спілкуванням [5].

Отже, розвиток комунікативних здібностей курсантів впливає на сформованість у них психологічної культури. Спілкування сприяє розвитку різних сторін особистості й поведінки курсанта. Ділове спілкування формує і розвиває його здібності, є засобом здобуття знань і навичок. У ньому курсант удосконалює вміння взаємодіяти з людьми, розвиваючи у собі ділові й організаторські якості. Спілкування формує курсанта як особистість, дає йому можливість розвивати певні риси характеру, інтереси, звички, нахил, засвоїти норми і форми етичної поведінки, визначити цілі життя та вибрати засоби їх реалізації.

Висновки

1. Комунікативні здібності та комунікативна компетентність дозволяють курсантам МВС вдосконалювати навички спілкування та розуміння інших людей. Спілкування сприяє розвитку різних сторін їх особистості й поведінки.

2. Комунікативна компетентність курсантів МВС включає в себе: здатність встановлювати і підтримувати психологічний контакт з різними учасниками спілкування, долати психологічні та комунікативні бар'єри у спілкуванні; розвинену культуру мови, чіткість, правильність, зрозумілість, переконливість, виразність; ввічливість, тактовність, уважне, шанобливе ставлення до людей, вміння слухати партнера; вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування.

3. Розвиток комунікативних здібностей у курсантів МВС передбачає оволодіння ними способами і прийомами професійного

спілкування, заснованими на теоретичній та практичній підготовленості, що спрямована на здійснення майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения / С.Н. Батракова. – Ярославль: Яр. гос.ун-т, 1986. – 80 с.
2. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (к 100-летию со дня рождения В.Н. Мясищева) / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86 – 91.
3. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посіб. / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
4. Гнедых В.Н. Формирование коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Валентина Николаевна Гнедых. – Магнитогорск, 2010. – 168 с.
5. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів: монографія / І.В. Зайцева. – Ірпінь, 2000. –191 с.
6. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2003. – 275 с.
7. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов / Е.В. Ключев. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 317 с.
8. Мороз Л.И. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ: монографія / Л.И. Мороз. – К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2005. – 228 с.
9. Напрасна О.Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: дис. канд. психол. наук: спец.19.00.01 / Напрасна Оксана Борисівна. – К., 2004. – 188 с.
10. Шашкин Н.Г. Формирование коммуникативной компетентности у будущих сотрудников органов внутренних дел в системе высшего образования : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Г. Шашкин. – Чебоксары, 2005 – 150 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Batrakova S.N. Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obsheniya / S.N. Batrakova. – Yaroslavl: Yar. gos.un 1986. – 80 s.

2. Bodalev A.A. Psychologiya mezhlchnostnyh otnoshenij (k 100 so dnya rogeniya V.N. Myasishcheva) / A.A. Bodalev // Voprosy psichologii. – 1993. – № 2. – S. 86 – 91.
3. Bulah I.S. Psichologichni aspekty mizhosobystisnoi`vzaemodii`vykladachiv i studentiv: nav.-metod.posib. / I.S. Bulah, L.V. Dolins`ka. – K.: NPU M.P. Dragomanova, 2002. – 114 s.
4. Gnedyh V.N. Formirovanie kommunikativnoj culturey budushih juristov v processe professional`noj podgotovki v vuze: dis.kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08 / V.N. Gnedyh. – Magnitogorsk, 2010. – 168 s.
5. Zaitseva I.V. Motyvaciya uchinnya studentiv: monographiya / I.V. Zaitseva. – Irpin`, 2000. – 191 s.
6. Zinchenko V.P. Psichologicheskie osnovy pedagogiki / V.P. Zinchenko. – Moskva: Gardariki, 2003. – 275 s.
7. Kluev E.V. Rechevaya communicaciya: uspeshnost`rechevogo vzaimodejstviya: ucheb. Posobie dlya un-tov / E.V. Kluev. – M.: RIPOL KLASSIK, 2002. – 317 s.
8. Moroz L.I. Teoretychni zasady ta organizaciya psichologichnogo treningu v organah vnutrishnih sprav: monographiya / L.I. Moroz. – K.: Vyd. PALIVODA A.V., 2005. – 228 s.
9. Naprasna O.V. Indyvidualno-psichologichni osoblyvosti kognityvno – styl`ovyh harakterystyk navchal`noi`diyal`nosti studentiv: dis.kand.psichol.nauk: special. 19.00.01 / O.V. Naprasna. – K., 2004. – 188 s.
10. Shashkin N.G. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u budushih sotrudnikov vnutpennih del: dis.cand.ped.nauk: 13.00.08 / N.G. Shashkin. – Cheboksary, 2005. – 150 s.

S.V. Kononenko, N.S. Maiko. Communicative abilities as indicators of the levels of MIA cadets' psychological culture formation. The article envisages the communicative abilities as indicators of the levels of MIA cadets' psychological culture formation, the problem of the development of their communicative culture and communicative competence. It should be underlined that if the cadets of MIA have a high level of formed communicative abilities there will be prospects for their further professional activity which demands establishing of business contacts. The need of cadets in communication is a factor largely dynamic. This is evidenced by social activity and communicative abilities of cadets which increase during training. Communication is crucial in shaping communicative culture, communicative competence that affect the psychological development of culture and cultural behavior of future lawyers. It forms the cadet as a person, giving him the opportunity to develop certain character traits, interests, habits, inclinations, learn the rules and forms of ethical conduct, define goals

and choose life means to implement them. Intercourse skills and communicative competence allow students of MIA to improve communicative skills and understand other people. Intercourse contributes to the development of various aspects of their personality and behavior.

The development of communicative abilities in cadets of MIA comes to mastering methods and techniques of professional communication based on theoretical and practical training for the implementation of future professional activity.

Key words: communicative abilities, communicative culture, communicative competence, professional culture, cognitive communication, motivational communication, active communication, mediated communication.

Отримано: 26.12.2013 р.

УДК 159.923.2:17.035.3

О.І. Конох

Етноцентризм як один із аспектів прояву самоствлення особистості

О. І. Конох. Етноцентризм як один із аспектів прояву самоствлення особистості. У статті здійснено аналіз поняття етноцентризм. Детально розглянуто його визначення та спроби пояснити природу даного поняття. Також здійснено пошук відповіді на запитання: що ж лежить в основі етноцентризму, його особистісних та соціальних джерел. Визначено, що, крім історичних передумов та впливу суспільства, значний вплив на міру вираженості та гостроти етноцентризму мають психологічні особливості конкретної особи. Представлено результати дослідження, які демонструють, що зв'язок між ставленням до інших етносів та самоствленням є доволі тісним. Однак він існує лише за умови визнання власної етнічності як цінності.

Ключові слова: етноцентризм, етнічна ідентичність, етнічні настанови, етнічна самосвідомість, інгрупа, міжетнічний конфлікт, егоцентризм, самоствлення, самооцінка.

О.И. Конох. Этноцентризм как один из аспектов проявления самоотношения личности. В статье осуществлён анализ понятия этноцентризм. Подробно рассмотрены его определение и попытки объяснить природу данного понятия. Также осуществлен поиск ответа на вопрос: что же лежит в основе этноцентризма, его личностных и социальных источников. Определено, что кроме исторических предпосылок и воздействия, значительное влияние на степень выраженности и остроты

етноцентризма имеют психологические особенности конкретной личности. Представлены результаты исследования, которые показывают, что связь между отношением к другим этносам и самоотношением довольно тесны. Однако она существует только при условии признания собственной этничности, как ценности.

Ключевые слова: этноцентризм, этническая идентичность, этнические установки, этническое самосознание, ингруппа, межэтнический конфликт, эгоцентризм, самоотношение, самооценка.

Постановка проблеми. Спроби зрозуміти та осмислити соціальні процеси у світі знову і знову повертають нас до питання порозуміння з собою. Чи може людина зрозуміти оточуючих, не розуміючи себе? Чи може прийняти когось відмінного від себе, не приймаючи навіть власних недоліків? Ці та інші доволі життєві запитання спонукали до дослідження теми етноцентризму та його вияву через призму самоствалення особистості.

До питання етноцентризму вчені підходять двоюко: одні вбачають у ньому природну закономірність та об'єднуючу силу народностей, інші джерело ворожості та дискримінації.

Етноцентризм – це схильність сприймати всі життєві явища через призму своєї культури та інтерпретувати з позиції своєї етнічної групи, яка розглядається як еталон, тобто при деяких перевагах [5, с 169]. Це не завжди передбачає вороже ставлення до інших груп, однак завжди присутнє почуття певної переваги над іншими. Це почуття об'єднує представників одного етносу, є елементом етнічної самосвідомості. Негативного відтінку етноцентризм може набувати при несприятливих соціальних та економічних обставинах, штучному розпалюванні конфлікту зацікавленими сторонами.

Метою нашої статті є аналіз поняття етноцентризму, його суспільного значення та психологічних аспектів, а також представлення результатів власного дослідження взаємозв'язку гіперболізації етнічної ідентичності, що проявляється різним ступенем вираженості етноцентризму та ставлення людини до самої себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою етноцентризму вчені займаються вже більше ста років. Започаткували та продовжили дослідження такі зарубіжні вчені: В. Самнер, З. Фройд, Т. Адорно, В. Райх, М. Бруер, Д. Кемпбелл, Д. Мацумото.

Щодо вітчизняних вчених, то у різний час етноцентризм вивчали: І.Б. Андрущак, І. С. Кон, В. П. Левкович, О. Потєбня, С. Н. Артановський.

Суміжними з етноцентризмом проблемами займалися такі вчені: В. С. Агеєва, Н. М. Лебедева, Б. Ф. Поршнев, Т. Г. Солдатова, Т. Г. Стефаненко.

Ввів у науковий обіг поняття «етноцентризм» американський дослідник В. Самнер. У своїй праці «Народні звичаї» («Folkways») вчений описав не лише саме поняття, але і навіть приклади соціумів, де етноцентризм проявляється особливо яскраво у народних звичаях та мові [15].

Ось деякі з них: «Папуаси Нової Гвінеї живуть окремими селами, суверенітет яких зберігається за допомогою ворожості, канібалізму, полюванням за головами, а також відмінностями у мові і релігії та інших інтересах. Євреї розділили все людство на самих себе та на не євреїв. Вони були «обраним народом». Греки та римляни називали чужих «варвари». В трагедії Еврипіда «Іфігенія в Авліді» Іфігней говорить, що це правильно, що греки повинні керувати «варварами», а не навпаки, тому що греки вільні, а варвари – раби» [15, с. 9].

В. Самнер так визначав дане поняття: «Етноцентризм – це спеціальна назва для такого погляду на речі, при якому чиясь власна група являється центром всього, а всі інші розташовуються і розглядаються, відштовхуючись від нього» [15, с. 9].

Отже, етноцентризм у багатьох суспільствах служив засобом захисту від асиміляції, як спосіб «цементування» групи, адже у єдності сила, яка необхідна була для збереження самобутності та виживання спільноти.

Сучасні дослідники розглядають етноцентризм як притаманну людям властивість «сприймати й оцінювати життєві явища крізь призму традицій і цінностей власної етнічної групи, яка виступає в якості певного еталона або оптимуму» [6].

У результаті позиція, при якій власна етнічна група (інгрупа) розглядається як безперечний еталон, у відповідності до якого оцінюються інші етнічні групи (аутгрупи), створює умови для формування позитивної оцінки власної групи та її культури, так званий інгруповий фаворитизм, і негативної оцінки аутгрупи. Ці уявлення супроводжуються переживанням почуттів довіри до власної групи, прагненням зберегти інгрупове членство, відповідати її нормам і вимогам, аж до готовності жертвувати собою заради інтересів групи. Одночасно щодо аутгрупи переживаються почуття презирства, недовіри, страху, а в поведінці спостерігається ізоляція або ворожі дії [7].

В. Г. Юрисько, аналізуючи доробки зарубіжних вчених, поділяє погляди на природу етноцентризму на два підходи. На думку

прихильників першого з них, ґрунт, на якому розвивається етноцентризм – це конкуренція і суперництво між групами за володіння певними ресурсами. Етноцентризм виникає як реакція на конфлікт і загрозу з боку інших груп. В основу цього підходу закладено постулат про існування споконвічної міжгрупової ворожості [7].

Д. Кемпбелл виділив основні характеристики етноцентризму:

- сприйняття елементів своєї культури – норм, ролей і цінностей – як природних і правильних, а елементів інших культур як неприродних і неправильних;
- розгляд звичаїв своєї групи в якості універсальних;
- уявлення про те, що для людини природно співпрацювати з членами своєї групи, надавати їм допомогу, віддавати перевагу своїй групі, пишатися нею, і не довіряти та навіть ворогувати з членами інших груп [14].

Р. Левайн і Д. Кемпбелл, розглядаючи етноцентризм як похідне від реакції на конфлікт і загрозу з боку інших груп, виділили його основні симптоми: зростаючу щільність групових кордонів, зменшення числа не схожих у групі, посилення їх покарання або навіть зникнення їх як зрадників [14].

Інша група вчених дотримується другого підходу та вважають етноцентризм однією з найістотніших базових характеристик особистості, яка визначає ворожий характер її поведінки в міжетнічних відносинах. У цьому випадку конфлікт між групами інтерпретується як проєктивний симптом внутрішніх психологічних станів індивіда (наприклад, вродженої агресивності).

Автори концепції авторитарної особистості (Т. Адорно, Е. Френкель-Брунsvік, Д. Левінсон, Р. Сенфорд) вважали етноцентризм універсальною характеристикою, в основі якої лежить егоцентризм. Причини егоцентризму вони шукали в природі авторитарної особистості, яка якраз і прагне стати лідером етнічної групи. Авторитарна особистість через психологічні механізми придушення, заперечення, проєкції сприяє продукуванню масових станів агресії і ворожості по відношенню до інших етнічних груп [2].

Представники глибинної психології, такі як А. Адлер та В. Райх вважають, що як національне, так й індивідуальне самовозвеличення разом з презирливим ставленням до інших є невідомою компенсацією почуття заздрості, образи, безпорадності, одним словом відчуття власної неповноцінності. Прикладом масового компенсаторного процесу В. Райх вважає фашистський рух у Німеччині у 30-х роках ХХ ст., який проголосив вищість

німецької нації над усіма іншими. Фашизм бурхливо розповсюдився і утвердився у Німеччині після її принизливої поразки у Першій світовій війні [9].

І. С. Кон розглядає етноцентризм з точки зору соціальної психології. «У народів, як і у окремих індивідів, недоліки – це продовження достоїнств. Це ті ж самі якості, тільки взяті в іншій пропорції або в іншому відношенні. Люди неминуче сприймають і оцінюють чужі звичаї, традиції, форми поведінки передусім крізь призму своїх власних звичаїв, тих традицій, в яких вони самі виховані. Така схильність розглядати явища і факти чужої культури, чужого народу крізь призму культурних традицій і цінностей свого власного народу і є тим, що мовою соціальної психології називається етноцентризм» [6]. На думку вченого, надання переваги культурі своєї групи є таким же природним, як і самі відмінності між групами, спричинені різними історичними та природними передумовами.

Проблема виникає лише тоді, коли ці дійсні або уявні відмінності зводяться в основну якість і перетворюються у ворожу психологічну настанову стосовно якоїсь етнічної групи, настанову, яка роз'єднує народи і психологічно, а потім і теоретично, обґрунтовує політику дискримінації. Тоді це переростає в етнічне упередження, яке може мати негативні наслідки різного ступеня вираженості [6].

Вчений розглядає проблему в історичному контексті. І. С. Кон стверджує, що розширення міжплемінних зв'язків, поява обміну тощо збагатили уявлення людини про саму себе. Усвідомити специфіку своєї власної етнічної групи люди могли тільки через зіставлення та протиставлення її іншим. Це було не споглядальне зіставлення якостей, а живий процес спілкування, напружений і конфліктний. Групова самосвідомість закріплювала і цементувала єдність племені, племінного союзу, пізніше – народності, перед лицем усіх оточуючих. Етноцентризм як почуття приналежності до певної людської групи з самого початку містить у собі свідомість переваги своєї групи над іншими. Ідея переваги своїх звичаїв, поглядів, богів над чужими червоною ниткою проходить через будь-який народний епос, легенди [6].

Але, як і будь-яке соціально-психологічне явище, етноцентризм не можна розглядати як щось лише позитивне чи лише негативне. Хоча етноцентризм часто виявляється перешкодою для міжгрупової взаємодії, водночас він виконує функцію підтримання позитивної ідентичності і навіть збереження цілісності та специфічності групи [12].

І. С. Кон робить висновок, що етнічна нетерпимість формувалася під впливом історичних передумов, найстійкіші негативні стереотипи проявляються у групах, які історично були конкурентами, або домінуючою та залежною групами. Таким чином етноцентризм набуває рис антисемітизму та виявляється в агресивних формах [6].

Дискримінація навіть у порівняно «м'яких» формах негативно впливає на психічний стан і особисті якості представників груп, які їй піддаються. За даними американських психіатрів, серед таких людей вищий відсоток невротичних реакцій. Усвідомлення того, що вони безсилі змінити своє нерівноправне становище, викликає в одних підвищену дратівливість і агресивність, в інших – занижену самооцінку, почуття власної неповноцінності, готовність задовольнитися нижчим становищем. А це, в свою чергу, закріплює наявне упередження [6].

Отже, безперечно становище групи впливає і на особистість члена даної групи. Таким чином етнічна самосвідомість чинить вплив на самоствавлення, яке формується, в тому числі і під впливом великої референтної групи, якою є власний етнос.

Шкалу етноцентризму використовує Г.У. Солдатова для вияву етнічної толерантності. Оцінка ступеня етнічної інтолерантності можлива на основі рівня «негативізму» міжетнічних настановчих утворень (стереотипів, упереджень, забобонів), рівня порогу емоційного реагування на інонаціональне оточення, різних форм агресивності і ворожих реакцій у ставленні до іноетнічних груп. Етнічна нетерпимість – це значуща форма проявів кризових трансформацій етнічної ідентичності за типом гіперідентичності (етноогоїзм, етноізоляціонізм, національний фанатизм), коли надпозитивне ставлення до власної групи породжує комплекс переваги над «чужими». Найбільш соціально значимі ті феномени, психологічною основою яких виявляються трансформації етнічної ідентичності за типом гіперідентичності, куди відносяться країні прояви етноцентризму.

Етноцентризм Г. У. Солдатовою розуміється як властивість індивідуальної та масової свідомості, яка визначає оцінку життєвих явищ крізь призму традицій і цінностей власної етнічної групи і відображає відносини як всередині самої групи, так і її відносини з іншими групами [10].

Д. Мацумото, розглядаючи явище етноцентризму, відзначає, що проблема полягає не в тому, чи існує етноцентризм, а в тому, чи визнають люди, що вони етноцентричні [8, с. 73-95]. Вирішення цієї проблеми, на його думку, можливе тільки у тому

випадку, якщо людина виробить у себе гнучкість при взаємодії з іншими людьми, в той же час приймаючи свій власний етноцентризм.

Етноцентризм, за Д. Мацумото, буває двох типів: гнучкий та негнучкий [8, с. 77]. Гнучкий етноцентризм не означає, що ми відмовляємося від власних культурних фільтрів, а знаходимо способи поглянути на світ з різних точок зору та визнавати право на існування відмінних від наших культур та цінностей. Цей процес не веде до втрати власної індивідуальності, а навпаки, до збагачення новими знаннями.

Альтернативою цьому процесу набуття гнучкості є негнучкий етноцентризм. Це поняття належить до традиційного уявлення про етноцентризм як нездатність вийти за межі власних культурних фільтрів при інтерпретації поведінки оточуючих. Негнучкий етноцентризм може корінитися у незнанні процесів, необхідних для набуття іншої культурної точки зору, або у відмові брати участь у подібному процесі. Важливо провести межу між етноцентризмом як загальним процесом, характерним для людей усіх культур, і гнучким або негнучким використанням цього етноцентризму у позитивному або негативному ключі [5].

Дослідження Олександра Бичко показують, що існує зв'язок між показниками самоставлення особистості та етнічною ідентичністю, але ці залежності по-різному проявляються у ставленні людини до своєї етнічної групи. Вчений робить висновок, що стійкі зв'язки між даними феноменами існують тоді, коли для людини приналежність до певного етносу є цінністю, коли вона надає цьому особистісного значення.

Існує зв'язок між шкалою «самоприхильність» і типами трансформації етнічної ідентичності. При зростанні ступеня відхилення від норми (позитивна етнічна ідентичність) як у бік гіпоідентичності, так і в бік гіперідентичності зростає також значення позитивного кореляційного зв'язку, що може свідчити про значущість фактора етнічності при формуванні такої модальності самоставлення, як самоприхильність. В разі гіперідентичності зростання значень кореляційного зв'язку (0,44 при етнофанатизмі) з самоприйняттям може бути пояснене тим, що останнє формується на основі етнічних цінностей – узгодженість із самим собою, емоційне прийняття себе є результатом саморефлексії, зокрема, і над власною етнічною належністю [4].

У групі ж, де досліджували не виявили чіткої ідентифікації себе з етнічною групою, в якій перебувають спостерігається певна конфліктність. Пояснюється це тим, що людина намагається

сформувати позитивне ставлення до себе, не вдаючись до етнічної приналежності. Тобто, складається враження, що відмова від української належності дається ціною зростання внутрішньої конфліктності.

Тобто, якщо людина визнає належність до певної етнічної групи і бере до уваги етнічність при аналізі власної особистості, то від ставлення до даної групи і залежатиме ставлення до себе. Якщо ж людина не надає ваги етнічній приналежності, то само-ставлення буде формуватись під впливом інших факторів.

Отже, бачимо беззаперечний зв'язок між ставленням до себе як до особистості та ставленням до етнічної групи, до якої людина себе відносить, або в середовищі якої постійно перебуває. Це підтверджує твердження про те, що етнічна ідентичність та самоідентичність особистості тісно пов'язані.

Підсумуємо, які ж фактори впливають на ступінь прояву етноцентризму. Умовно розділимо їх на соціальні та особистісні. Соціальні – це:

- наявність загрози суверенітету;
- статус меншості;
- ворожість інших груп;
- політична пропаганда та ідеологія.

Щодо особистісних факторів та передумов знаходимо менше інформації на дану тематику, однак вдається виділити такі:

- егоцентризм особистості;
- самоствавлення особистості;
- наявність стереотипів, негативних настанов щодо інших груп,
- спрощене мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провівши дослідження, ми спробували детальніше розглянути саме особистісні передумови формування та ступеня вираженості чи загостреності етноцентризму.

У нашому дослідженні взяло участь 48 осіб віком від 20 до 36 років, жителі м. Львів. Досліджувані вказали свою національність – українці. Мова спілкування – українська. Отже, група етнічно однорідна з декларованою чіткою етнічною приналежністю.

У дослідженні використовувалась методика самоствавлення В. В. Століна, спрямована на дослідження комплексу чинників ставлення до себе. Запропонований В. В. Століним в 1985 р. опитувальник дозволяє виявити три рівні самоствавлення, що відрізняються за ступенем узагальненості:

- глобальне самоствавлення;
- самоствавлення, диференційоване за самоповагою, ауто-симпатією, самоінтересом та очікуванням ставлення до себе;
- рівень конкретних дій (готовності до них) стосовно свого «Я».

За основу приймається відмінність змісту «Я-образу» (знання або уявлення про себе, в тому числі і у формі оцінки вираженості тих чи інших рис) і самоствавлення. У ході життя людина пізнає себе і накопичує про себе знання, ці знання складають змістовну частину її уявлень про себе. Однак знання про себе самого, природно, людині небайдужі: те, що в них розкривається, виявляється об'єктом її емоцій, оцінок, стає предметом більш-менш постійного самоствавлення [13].

Показники етноцентризму визначались за допомогою методики «Типи етнічної ідентичності» (Г. У. Солдатова, С. В. Рижова). Дана методична розробка дозволяє діагностувати етнічну самосвідомість і її трансформації в умовах міжетнічної напруженості. Типи ідентичності з різною якістю і ступенем вираженості етнічної толерантності виділені на основі широкого діапазону шкали етноцентризму, починаючи «запереченням» ідентичності, коли фіксується негативізм і нетерпимість по відношенню до власної етнічної групи, і закінчуючи національним фанатизмом – апофеозом нетерпимості та вищим ступенем негативізму по відношенню до інших етнічних груп.

Опитувальник містить шість шкал, які відповідають наступним типам етнічної ідентичності: етніцизм, етнічна індиферентність, норма (позитивна етнічна ідентичність), етноогоїзм, етноізоляціонізм, етнофанатизм.

Етноогоїзм, етноізоляціонізм і етнофанатизм є шаблями гіперболізації етнічної ідентичності, що означає появу дискримінаційних форм міжетнічних відносин. У міжетнічній взаємодії гіперідентичність проявляється в різних формах етнічної нетерпимості: від роздратування, що виникає як реакція на присутність членів інших груп, до відстоювання політики обмеження їх прав і можливостей, агресивних і насильницьких дій проти іншої групи і навіть геноциду [11].

В результаті серії експертних оцінок і пілотажних досліджень були відібрані 30 суджень-індикаторів, що інтерпретують завершення фрази: «Я – людина, яка ...». Індикатори відображають ставлення до власної та інших етнічних груп в різних ситуаціях міжетнічної взаємодії.

Результати дослідження наступні. Як видно з діаграми, яка відображає результати дослідження за шкалою «етноцентризму», найбільша кількість респондентів набрала бали, що вищі середніх, за шкалою «норма» наступною за чисельністю переваг є шкали «етнофанатизму» та «етнічної індиферентності», високі показники по шкалах «етноогоїзму» та «етнонігілізму» траплялися вкрай рідко (рис. 1).

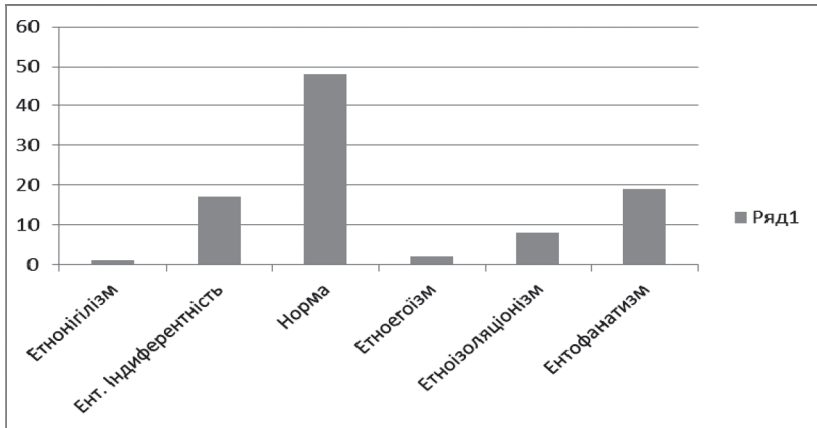


Рисунок 1. Співвідношення балів вищих середнього рівня, набраних досліджуваними по шкалах методики «Типи етнічної ідентичності»

Отже, можна зробити висновок, що переважна більшість опитаних має гнучкі настанови у ставленні до інших етносів, однак негнучкий етноцентризм, який проявляється в етнофанатизмі, характерний майже для половини респондентів, а для 14% опитаних є домінуючим типом етнічної ідентичності. Це говорить про можливу проблематичність та конфліктність у спілкуванні даної досліджуваної групи з представниками інших етносів.

Матриці індивідуальних даних опрацьовувалися за допомогою коефіцієнта кореляції Ч. Спірмена, при рівні значущості $p=0,01$.

Якщо поглянути на кореляційну матрицю, одразу помітно зв'язки шкал самоствавлення та показників трансформації етнічної ідентичності з тенденцією до загострення етноцентризму. А також відрізняється значна кількість зв'язків шкали етнічного нігілізму з показниками самоствавлення особистості, що говорить передусім про взаємозалежність відхилень від нормальної етнічної ідентичності та негативне самоствавлення особистості.

Враховуючи відсутність зв'язків показників нормальної ідентичності з основними шкалами самоствавлення, ми бачимо, що даний взаємовплив з'являється у випадку відхилення від прийнятої норми етнічної ідентичності, тобто, коли особа загострює увагу на своїй приналежності, чи, навпаки, не приналежності до певного етносу, тобто, ця сфера є для неї емоційно забарвленою та питання ставлення до власного етносу переживається гостро і в деякій мірі проблематично, що і може спричинювати конфліктність та негнучкий етноцентризм.

Розглянемо детальніше кореляційні зв'язки між шкалами, які вказують на загострення етноцентризму. Так спостерігається негативна кореляція між шкалами етноегоїзму (-0,49), етноізоляціонізму (-0,48) та етнофанатизму (-0,44) з інтегральним показником самоствавлення. Це свідчить про компенсацію незадоволеності власною особистістю за рахунок підвищення себе над іншими через призму приналежності до власного етносу. Іншими словами, якщо людина не може пишатися собою за власні досягнення та переваги, то вона шукає причини для самоповаги у своїй етнічній групі, однак не маючи особистісного підґрунтя, ця примарна самоповага проявляється у гострому протиставленні свого етносу іншим та підвищенні його з-поміж всіх.

Людина, яка не відчуває впевненості у собі, як у цілісній особистості, шукає підтримки групи, і етноцентризм тут виступає «цементуючим» компонентом єднання зі своїм етносом, через механізм протиставлення до інших.

Інші кореляції ілюструють дану тенденцію більш детально.

Етнічний егоїзм негативно корелює з аутосимпатією (-0,39), самоінтересом (-0,38) та самовпевненістю (-0,43) (див. рис. 2).

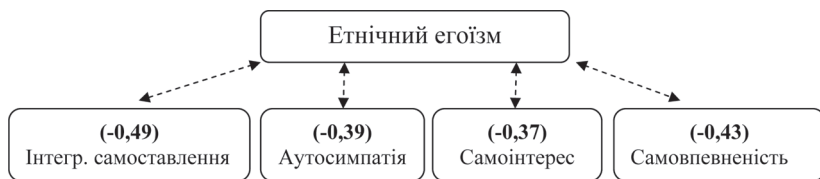


Рисунок 2. Зв'язки етнічного егоїзму з показниками самоствавлення

Етноізоляціонізм обернено пов'язаний з аутосимпатією (-0,43), очікуваним ставленням інших (ОСІ) (-0,43) та самовпевненістю (-0,40), а також позитивно корелює зі самозвинуваченням (0,39).

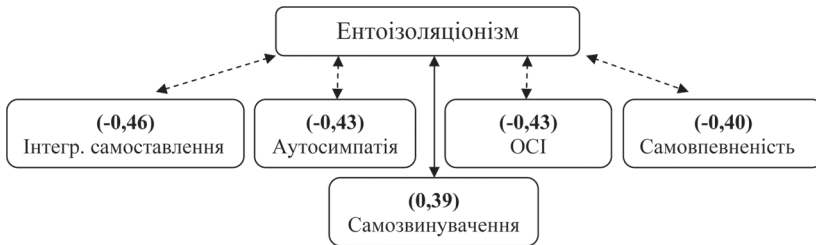


Рисунок 3. Зв'язки етнічного ізоляціонізму з показниками самоствавлення

Це демонструє нам, що людина, яка впевнена у вищості свого народу, визнає необхідність «очистити» національну культуру, негативно ставиться до міжетнічних шлюбів. До неї характерна ксенофобія, водночас вона не задоволена власною особистістю, не вірить у свої сили, не відчуває у собі достатньо сил для подолання життєвих труднощів, тобто схильна перекладати провину та відповідальність на інших. До того ж людина з такими етнічними поглядами не довіряє собі, є ворожа до власної особистості та не задоволена собою. Часто відчуває роздратування щодо самої себе, яке може переносити на групу, яка є відмінною від її власної, таким чином піднімаючи власну самооцінку.

Етнічний фанатизм обернено корелює з очікуваним ставленням від інших (-0,43).

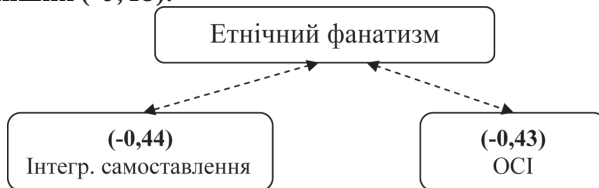


Рисунок 4. Зв'язки етнічного фанатизму з показниками самоствавлення

Це свідчить про те, що особа, яка очікує лише негативне ставлення до себе від інших, у своїх етнічних поглядах є доволі кардинальною. Така людина готова йти на будь-які дії в ім'я етнічних інтересів, аж до «етнічних чисток», признає пріоритет етнічних прав над правами людини, оправдовує будь-які жертви в боротьбі за добробут свого народу.

Висновки. Проаналізувавши результати нашого дослідження, ми бачимо яскраву тенденцію до компенсації почуття власної неповноцінності ворожим ставленням до «інших», тобто людей та груп, які відрізняються від інгрупи людини. Така особа не ви-

знає різноманітності і багатства світу, оскільки не здатна розпізнати власну унікальність та цінність. Результати дослідження доповнюють попередні висновки науковців, які працювали над цією проблемою, та демонструють тісний взаємозв'язок етнічної самосвідомості з усвідомленням себе як особистості. У подальших дослідженнях планується розглянути інші особистісні фактори прояву етнічних феноменів.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – К.: Port-Royal, 1997. – 315 с.
2. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
3. Артановский С. Н. Проблема этноцентризма, этнического своеобразия культур и межэтнических отношений в современной зарубежной этнографии и социологии / С. Н. Артановский // Актуальные проблемы этнографии и современная зарубежная наука. – М.: Наука, 1979. – С. 11-40.
4. Бичко О. В. Самоставлення та самооцінка в контексті трансформації етнічної ідентичності / О. В. Бичко // Соціальна психологія. – 2006. – №1 (15). – С. 103–110.
5. Данилюк І. В. Проблема етноцентризму у сучасній етнічній психології / І. В. Данилюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України: Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 7. – С. 168 – 177. – Електр. ресурс. – Режим доступу.: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_7/168-177.pdf
6. Кон И. С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предубеждений) / И. С. Кон // Новый мир – 1966. – № 9. – С. 187 – 205.
7. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций / В.Г. Крысько. – М.: Издательство «Экзамен», 2002. – 448 с.
8. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
9. Райх В. Психология масс и фашизм / В. Райх. – М.: АСТ, 2004. – 539 с.
10. Солдатова Г. У. Психологические механизмы ксенофобии / Г. У. Солдатова // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 5–17.
11. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

12. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект-Пресс, 2009. – 368 с.
13. Столин В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С.Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М., 1988. – С.123-130.
14. Le-Vine R. A., Campbell D. T. Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior / R. A. Le-Vine, D. T. Campbell. – New York: Wiley, 1972. – 310 p.
15. Sumner W. G. Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals / W. G. Sumner. – New York: Mentor Books; The New American Library, 1960. – 364 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Nauka zhyt' / A. Adler. – К.: Port-Royal, 1997. – 315 s.
2. Adorno T. Yssledovanye avtorytarnoj lychnosty / T. Adorno – М.: Serebrjanye nyty, 2001. – 416 s.
3. Artanovskij S. N. Problema etnocentryzma, etnycheskogo svoeobrazyja kul'tur y mezhэтныcheskyh otnoshenij v sovremennoj zarubezhnoj этнографуу y socyologyu / S. N. Arnatovskij //Aktual'nye problemy этнографуу y sovremennaja zarubezhnaja nauka. – М.: Nauka, 1979. – S. 11-40.
4. Bychko O. V. Samostavlennja ta samoocinka v konteksti transformacii' etnichnoi' identychnosti / O. V. Bychko // Social'na psihologija. – 2006. – №1 (15). – С. 103–110.
5. Danyljuk I. V. Problema etnocentryzmu u suchasnij etnichnij psihologii' / I. V. Danyljuk // Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny: Problemy suchasnoi' psihologii'. – 2010. – Vypusk 7. – S. 168 – 177. – Rezhym dostupu.: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_7/168-177.pdf
6. Kon Y. S. Psihologyja predrassudka (o socyal'no-psihologicheskyh kornjah etnycheskyh predubezhdennyj) / Y. S. Kon // Novyj myr. – 1966. – № 9. – S. 187 – 205.
7. Крыс'ко V.G. Этнопсихология y mezhnacyonal'nye otnoshenija. Kurs lekcyj / V.G. Крыс'ко.– М.: Yzdatel'stvo «Экзамен», 2002. – 448 s.
8. Macumoto D. Psihologyja y kul'tura / D. Macumoto. – SPb.: Pyter, 2003. – 718 s.
9. Rajh V. Psihologyja mass y fashyzm / V. Rajh. – М.: AST, 2004. – 539 s.

10. Soldatova G. U. *Psychologicheskiye mehanizmy ksenofobyu* / G. U. Soldatova // *Psychologicheskiy zhurnal*. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 5–17.
11. Soldatova G. U. *Psychodyagnostyka tolerantnosti lychnosti* / G. U. Soldatova, L. A. Shajgerova. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
12. Stefanenko T. G. *Этнопсихология: Учебник для вузов* / Т. Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
13. Stolyn V. V. *Oprosnyk samootnosheniya* / V. V. Stolyn, S. R. Pantyleev // *Praktykum po psychodyagnostyke: Psychodyagnosticheskiye materiyaly*. – М., 1988. – С. 123-130.
14. Le-Vine R. A., Campbell D. T. *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior* / R. A. Le-Vine, D. T. Campbell. – New York: Wiley, 1972. – 310 p.
15. Sumner W. G. *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals* / W. G. Sumner. – New York: Mentor Books; The New American Library, 1960. – 364 p.

O.I. Koniukh. Ethnocentrism as one of the aspects of the personality's self-attitude manifestation. This article analyzes the concept of ethnocentrism. Its definition is investigated in details; the attempts to describe its nature are made. The views of academics are provisionally divided into two groups: those who believe the source of ethnocentrism is based on social background and those who find it natural for all groups. The idea which implies the personality characteristics' influence on the extent of severity of ethnocentrism is also examined. The first position is quite reasonable as favoring his own ethnic ensures its integrity and uniqueness. Concerning personal conditions, the psychological factor of hostility to other groups may be a compensation of inferiority and the negative image of own «ego». We have also concluded that ethnocentrism can't be assessed as positive or negative phenomenon, for the pole in this case is given a degree of severity of favoritism and flexibility of views. The results of our investigation prove that the connection between attitudes towards other ethnic groups and self-perception is quite tight and a providing recognition of its ethnicity values exists. It is determined that the person who does not declare the diversity and richness of world cultures, is not able to recognize his own uniqueness and value. It was found that a person who expects negative attitudes of others similarly refers to the people who surround him or her, the personality doesn't trust representatives of other ethnic groups. It is noticed that the person who has normal ethnic identity is interested in own personality and tends to self-development.

Key words: ethnocentrism, ethnic identity, ethnic attitudes, ethnic consciousness, in-group, ethnic conflict, self-centeredness, self-attitude, self-esteem.

Отримано: 12.01.2014 р.

Психічні стани та їх зв'язок зі страхом у дитячому віці

О.М. Корміло. Психічні стани та їх зв'язок зі страхом у дитячому віці. У статті проаналізовано проблему психічних станів, їх видів та особливостей. Під психічним станом науковці розуміють тимчасовий функціональний рівень психіки, який відображає взаємодію впливу внутрішнього середовища організму або зовнішніх чинників та визначає спрямованість перебігу психічних процесів у даний момент і виявляє психічних властивостей людини. До найбільшої групи негативних психічних станів відносять емоційні, оскільки в переважній їх більшості емоційний компонент як елемент структури є домінуючим. Серед негативних психічних станів, що властиві для дитячого віку, є стан страху. Експериментальне вивчення дитячих страхів дозволило виділити види страхів, що є характерними для дітей віком від 3 до 5 років. Вирішення проблеми корекції дитячих страхів вимагає від психолога комплексного підходу, зокрема залучення сім'ї.

Ключові слова: психічний стан, негативні психічні стани, страх, дитячий вік.

О. М. Корміло. Психические состояния и их связь со страхом в детском возрасте. В статье проанализирована проблема психических состояний, их видов и особенностей. Под психическим состоянием ученые понимают временный функциональный уровень психики, который отражает взаимодействие влияния внутренней среды организма или внешних факторов и определяет направленность протекания психических процессов в данный момент, а также проявление психических свойств человека. Большую группу негативных психических состояний составляют эмоциональные, поскольку у подавляющего их большинства эмоциональный компонент, как элемент структуры является доминирующим. Среди негативных психических состояний, свойственных для детского возраста, является состояние страха. Экспериментальное изучение детских страхов позволило выделить виды страхов, которые присущие детям от 3 до 5 лет. Решение проблемы коррекции детских страхов требует от психолога комплексного подхода, в частности задействование семьи.

Ключевые слова: психическое состояние, отрицательные психические состояния, страх, детский возраст.

Постановка проблеми. Важливим етапом у житті людини є період дитинства, впродовж якого активно формується особистість. Відбувається розвиток пізнавальних потреб, психічних

станів дитини, вона набуває нових знань і життєвого досвіду. Водночас переживання негативних психічних станів є серйозною перешкодою для гармонійного розвитку, заважає повноцінній соціалізації та призводить до невротизації дитини. Психічний стан тісно пов'язаний з індивідуальними властивостями особистості. Він характеризує психічну діяльність не загальною, а індивідуальною.

Найбільшу групу негативних психічних станів складають емоційні, оскільки в переважній їх більшості емоційний компонент як елемент структури є домінуючим. Серед емоційних негативних психічних станів вагоме місце науковці відводять хвилюванню, тривозі, страху, паніці, гніву, переляку, незадоволенню, суму, горю, розпачу, пригніченості, емоційному перенапруженню, ненависті, фрустрації, агресії, депресії. Проблема психічних станів є однією з маловивчених і складних у психологічній науці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психічні стани – це особлива психологічна категорія, що відрізняється від психічних процесів і психічних особливостей особистості та одночасно впливає на них, ними і детермінується. У класичному поділі психічних явищ вони виокремлені за ступенями зменшення динамічності, лабільності та швидкості їхніх змін – процеси, стани та властивості.

Психічні стани – це психологічна характеристика особистості, що показує відносно статичні та перманентні моменти її душевних переживань. Важливість їх вивчення пояснюється тим, що від їхньої зміни залежить ефективність поведінки і діяльності людини. М.Д. Левітов зазначав, що психічні стани як складне явище є єдністю психічних процесів, їхнім підсумком. Але психічні процеси, що виникли, «накладаються» на психічні властивості особистості, які, залежно від свого психоенергетичного потенціалу, тобто ступеня розвитку, тості й міцності, гальмують, стримують їх або сприяють розвитку, тобто підсилюють [2, С.649]. Можна сказати, що психічний стан – це «стан душі», різноманітні її відгуки на свої власні відчуття та уявлення. І як стверджує Т.С. Кириленко, це форма реагування, яка відображає ставлення особистості до власних психічних явищ у певний момент часу за певних умов [5].

Проблемі вивчення та аналізу психічних станів особистості присвячені праці багатьох вітчизняних, а також зарубіжних учених-психологів (Л. Берковітц, В. Бехтерев, В. Вілюнас, Б. Додонов, К. Ізард, Є. Ільїн, О. Ковальов, Т.С. Кириленко, М.Д. Ле-

вітов, К. Платонов, С. Рубінштейн, Г. Шингаров, О. Чебикін, П. Якобсон та ін.).

Дослідження феномена страхів безпосередньо пов'язане з вивченням проблеми емоцій, яка ще недостатньо спрацьована у психологічній науці. Деякі аспекти емоційних проявів особистості, що так чи інакше пов'язані з виникненням страхів, досліджувалися у працях Л.Н.Аболіна, П.К.Анохіна, А.М.Ананьєва, Г.М.Бреслава, В.К.Вілюнаса, Б.І.Додонова, О.В.Запорожця, К.Ізарда, Є.П.Ільїна та ін.

Розкриття соціально-філософського аспекту проблематики страхів стало предметом дослідження В.А.Андрусенко, А.О.Проخورова, С.С.Сизова та ін. Вивченню проблеми страхів присвячено велику кількість досліджень зарубіжних психологів (Д.Бретт, О.Кондаш, Д.Лейн, Р.Мей, Е.Міллер, Б.Філліпс, Л.Херсов та ін.).

Метою даної статті є комплексний науковий аналіз взаємозв'язку психічних станів та страху як негативного емоційного стану в дитячому віці. Психодіагностика дитячих страхів та шляхи їх профілактики.

Виклад основного матеріалу. Психічні стани як самостійну категорію вперше виділив В. Н. М'ясищев (1932). Проте в теоретичному плані питання про психічні стани було піднято М.Д. Левітовим (1964), який проаналізував наукову літературу з цієї проблеми, розглянув механізми прояву психічних станів та виклав загальні завдання їх вивчення [6].

Вчений розуміє психічні стани як цілісну характеристику психічної діяльності за певний період часу, що розвиває своєрідність перебігу психічних процесів залежно від предметів і явищ дійсності, які відображаються, попереднього стану і психічних властивостей особистості. На думку В. М'ясищева, психічний стан — це загальний функціональний фон діяльності, на якому розгортаються психічні процеси. Інтегруючи значення психічних станів людини дає можливість А. Прохорову охарактеризувати дане явище як єдність переживання та зовнішньої діяльності у вигляді поведінки, дій суб'єкта, хоча зв'язок між поведінкою й станом не завжди є прямим. Під психічним станом також розуміють тимчасовий функціональний рівень психіки, який відображає взаємодію впливу внутрішнього середовища організму або зовнішніх чинників та визначає спрямованість перебігу психічних процесів у даний момент і вияв психічних властивостей людини [2; 3; 4; 7; 9].

Існують інші визначення даного поняття однак досі відсутні загальноприйняті визначення психічних станів, бракує

чітких уявлень про їх склад, функції, детермінанти, класифікацію, взаємозв'язок, взаємообумовленість і методи дослідження. Складність розрізнення типів психічних станів у тому, що їх важко розмістити в межах однієї шкали, класифікувати за певною ознакою. Кожен із станів має свій континуум виявів та набір ознак, наприклад, рівень усвідомленості, домінування психічних процесів, тривалість, адекватність чи неадекватність ситуації. Своєрідність вивчення психічних станів полягає у тому, що співвідношення між психофізіологічними характеристиками станів та їх когнітивними компонентами є багатозначними. Одні й ті ж самі психофізіологічні характеристики можуть бути основою різноманітних станів, часто протилежних за ситуативно-психологічним змістом, і, навпаки, один і той самий стан може існувати при значних розбіжностях у психофізіологічних характеристиках і при цьому зберегти свій зміст [7].

Характерною властивістю психічних станів є їх повторюваність. При цьому має значення ефект «второваного сліду» для бажаних станів, а також механізми психологічних захистів щодо небажаних станів. За А. Прохоровим, психічні стани регулюють інші прояви психіки, окреслюють їх діапазон, рівень та межі прояву. Вони є провідним засобом формування певних якостей психіки на початкових етапах свого розвитку та становлення, відіграючи організуючу та інтегруючу роль. І лише тоді, коли психічна якість стає розвиненою та усталеною, роль психічних станів стає фоновою [7].

Психічним станам властивий ряд особливостей. Перша з них – цілісність. Хоча стани і відносять переважно до певної сфери психіки (пізнавальної, емоційної, вольової), вони характеризують психічну діяльність у цілому за певний проміжок часу.

Друга особливість психічних станів – їхня рухливість і відносна стійкість (тому що психічні стани мінливі: мають початок, кінець, динаміку).

Їхня третя особливість – прямий і безпосередній взаємозв'язок із психічними процесами й властивостями особистості. У структурі психіки стани розгашовуються між процесами й властивостями особистості. Вони виникають у результаті відображення діяльності мозку. Проте, виникнувши, стани, з одного боку, впливають на психічні процеси (визначають тонус і темп відображеної діяльності, вибірковість відчуттів, сприйняття, продуктивність мислення індивіда та ін.), з другого боку – представляють собою «будівельний матеріал» для формування властивостей особистості.

Отже, психічні стани служать фоном, що сприяє прояву особливостей особистості або маскуванню їх.

Четверта особливість психічних станів – їхня індивідуальна своєрідність і типовість.

П'ята особливість психічних станів – їхнє значне різноманіття. Про це свідчить наступний неповний їхній перелік: подив і здивування, розгубленість і зосередженість, надія й безнадійність, зневіра й бадьорість, підйом і збудженість, нерішучість і рішучість, напруженість і спокій і т. д.

Шоста особливість – полярність психічних станів, тому що кожному з них відповідає протилежне. Так, активності протистоять пасивність, упевненості – непевність, рішучості – нерішучість.

Зазначені особливості властиві психічним станам будь-якої людини. Розрізняють позитивні та негативні психічні стани. Узагальнюючи як об'єктивні, так і суб'єктивні підстави такої характеристики, слід зазначити, що негативні психічні стани призводять до помітних негативних змін у поведінці, діяльності, взаємостосунках та до дизгармоній у розвитку особистості. Також вони можуть зумовлювати деструктивні зміни у функціонуванні емоційної сфери, зокрема, порушення процесів емоційної саморегуляції, підвищення рівня емоційної збудливості, афективності, невірноваженості, ригідності. Суб'єктивно негативні психічні стани найчастіше сприймаються як особистісно небажані, оскільки викликають негативні внутрішні переживання, дискомфортні відчуття та емоційні перенапруження. Більшість з них важко піддаються контролю та вимагають значних волевих зусиль щодо їх гальмування.

За суто психологічними ознаками виділяють інтелектуальні, емоційні, волеві та комбіновані стани. Найбільшу групу негативних психічних станів складають емоційні, оскільки в їх більшості емоційний компонент як елемент структури є домінуючим. Серед емоційних негативних психічних станів С. Томчук вагоме місце відводить хвилюванню, тривозі, страху, паніці, гніву, переляку, незадоволенню, суму, горю, розпачу, емоційному перенапруженню, ненависті, фрустрації, агресії, депресії [9].

Н. Левітов, розглядаючи стани схвилюваності та тривоги, наводить критерії, за якими можна віднести певний психічний стан до позитивних чи негативних. Психічний стан, на думку вченого, є негативним, якщо:

- інтенсивність та сила стану є неадекватними об'єктивним ситуаціям, що їх викликали;

- формовиявлення стану свідчить про певну втрату самоконтролю;
- наявні різкі, афективні форми реакцій;
- подібний стан набуває ригідності, й особистість застрягає на певних емоційних переживаннях чи об'єктах, що їх спровокували [56].

На думку М. Варія, найбільш негативним є психічний стан страху, який зумовлений надзвичайно сильними, небезпечними для життя зовнішніми подразниками та може порушити психічну стійкість людини, спонукати до негативних дій і вчинків. Найчастіше люди стикаються з таким його різновидом, як стан переляку, що виникає на основі самозбереження під час зіткнення з небезпекою, різкій чи несподіваній зміні середовища. Страх може спричинити паніку – груповий психічний стан, який розвивається раптово в разі несподіваного враження загрозливого характеру й швидко поширюється через психічний вплив на інших людей [2].

А тому проблема вивчення страху в дитячому віці є важливою та актуальною. Особливістю вікового розвитку почуття страху є його усвідомлення старшими дошкільниками. Дитина починає відрізняти його від гніву, сорому, відчувати якість самого переживання та розуміти умови, в яких воно проявляється, тобто усвідомлювати свій внутрішній стан, аналізувати його. Це сприяє тому, що поступово емоційне ставлення дитини до окремих власних дій стає все стійкішим, набуває узагальненого характеру, що дозволяє гальмувати прояв певних бажань і спонукань. З розвитком дитини, розширенням морального досвіду, страх стає більш складним почуттям, і в дошкільному віці відокремлюється від сорому. Н. Карпенко вважає, що «сором – це негативне почуття, яке дає для людини позитивний ефект у своїй дії, а страх – це негативне почуття, що несе і негативний ефект у своїй дії на людину» [5, с.8]. Страх, взаємодіючи із соромом, може утворювати особливий патерн емоційної реакції. Переживання сорому при переляку може бути зумовлене поведінкою батьків, коли вони соромлять дитину за найменші прояви страху[4].

Страх виконує різноманітні функції у психічному житті людини. Так, як і реакція на загрозу, він допомагає людині уникнути зустрічі з нею, відіграючи тим самим захисну, адаптивну роль у системі психічної регуляції. Страх може бути своєрідним засобом пізнання навколишньої дійсності, що приводить до більш критичного та вибіркового ставлення до неї.

Коли розглядати дитячі страхи, то дослідження вчених свідчать про те, що вони у випадку нормального розвитку є важли-

вою ланкою в регуляції поведінки дитини і загалом мають позитивний адаптаційний зміст. Але, коли загальна сума страхів обмежує дитину певними засобами реагування та взаємодії із зовнішнім світом, що виключає інші можливості, то може виникнути стан психічного напруження, безпорадності, абсолютного безсилля.

Зворотною стороною страху є агресивність, за якою, на думку К.Лоренца, Л. Таран, часто приховується відчай дитини, яка страждає від страхів і не знаходить розуміння та любові в найближчому оточенні. Прагнення дорослих нав'язувати дитині у всьому свою волю викликає у дітей невпевненість, амбівалентність емоцій і, як результат, страхи, які можуть проявлятися в спалахах агресії, стають частиною структури особистості дитини [5].

Як вважає О. Кононко, страх найчастіше виявляється у комбінаціях з іншими емоціями. До найпоширеніших комплексів емоцій, складовою яких він є, відносять тривожність – комплекс фундаментальних емоцій, що включає страх, горе, гнів, сором, провину, іноді – інтерес, депресію, любов.

З метою дослідження видів дитячих страхів нами було організовано та проведено експериментальне дослідження. У досліджувану групу ввійшли діти віком від 3 до 5 років. Психодіагностика дитячих страхів здійснювалася за проективною методикою Т.В. Колесіної «Страхи у дітей». Дана методика спрямована на виявлення об'єктів страху. Процедура дослідження полягала в тому, що кожна дитина промальовувала свій страх. Після виконання завдання з дітьми проводиться індивідуальна бесіда для отримання максимуму допоміжної інформації. Проаналізувавши зміст відповідей індивідуальної бесіди, ми отримала додаткову інформацію, яка допомогла детальніше розкрити переживання самого страху дітьми і їхнє ставлення до нього.

Відповіді дітей були чіткими і вони не роздумуючи називали зображені на малюнку страхи. Це дає можливість стверджувати, що боязнь, яка переважає у дошкільників, є ними усвідомлена. У деяких дітей спостерігались емоційні переживання, що свідчить про природній характер страху, з яким діти зустрічаються досить часто у своєму житті. Не менш важливим є страх, пов'язаний з переглядом улюблених мультфільмів, але при цьому дошкільнята далі продовжують їх дивитись, що підсилює його вияв і у подальшому може перейти у фобії. У більшості дітей боязнь спричинена пережитим негативним досвідом, що і було першоджерелом.

Отож, з 3-річного віку діти бояться: залишатися одні в кімнаті, квартирі; нападу бандитів; захворіти, заразитися; померти;

смерті батьків; якихось людей; тата або маму, покарання; казкових персонажів (Бабу Ягу, Коцю і т. п.); запізнення в дитячий садок; страшних снів; деяких тварин (вовка, собаку, змії, павука і т. п.); транспорту (машини, поїзда); стихійного лиха; висоти; глибини; замкнутого простору; води; вогню; пожежі; крові; уколів; лікарів; болю; несподіваних різких звуків.

Існують і поодинокі індивідуальні страхи дітей, які пов'язані з їхнім особистісним досвідом (те, що колись налякало їх самих). На такі страхи слід звертати особливу увагу, оскільки вони можуть приховувати якийсь негативний вплив із навколишнього середовища. Наприклад: страх перед братом (старшим) говорити про те, що вдома він чинить насильство (б'є) по відношенню до молодшого; страх чужих (поганих) людей, який виник внаслідок поганого ставлення до себе сторонніх; страх краплі, що все отруює спричинений розповіддю самих батьків про бактерії і їхню дію в організмі; страх ножа, що виник після поранення ним дитини тощо.

Слід також відмітити і ті об'єкти, що не пов'язані із природними явищами і страхом перед ними, наприклад: робот, зброя, автомобілі. Такі об'єкти страху є неприродними і навряд чи дитина могла побачити їх на вулиці. Усе це є наслідком перегляду фільмів жаху, які ще рано дивитись дітям такого віку. Перегляд подібних речей не лише викликає панічне почуття страху, але і порушує психіку людини.

Що ж є причиною таких страхів у дітей? Індивідуальна робота з дітьми, їхніми батьками показує, що однією з найпоширеніших причин появи дитячих страхів є неправильне виховання дитини в сім'ї, складні сімейні відносини, неадекватні виховні позиції батьків; порушення контакту дитини з батьками внаслідок розпаду сім'ї або тривалої відсутності одного з батьків; рання ізоляція дитини від сімейного оточення; особові характеристики батьків і деякі інші.

Дитячий психолог повинен пам'ятати, що основна допомога у подоланні вікових страхів полягає у тому, щоб не заважати дитині відчувати, усвідомлювати свої страхи. Це допоможе їй згодом перерости ті чи інші страхи, відчути здатність долати перешкоди. Чого б не боялася дитина, необхідно враховувати, що не можна намагатися боротися з дитячими страхами авторитарними методами, намагаючись показати насильно, що нема чого боятися, висміювати, соромлячи дитину. Така поведінка може привести до певних порушень психіки, що стане причиною погіршення психічного стану дитини.

Звичайно, вирішення проблеми корекції дитячих страхів вимагає від психолога комплексного підходу, зокрема залучення сім'ї. Ця робота може проявлятися як в ознайомленні батьків із результатами дослідження в доступній формі, так і у направленні батьків на консультацію до фахівця з сімейних питань. Такий підхід може впливати не тільки на зовнішні сторони прояву страхів, але і на обставини, що породжують його.

Не варто очікувати швидких результатів у подоланні дитячих страхів. Для того, щоб позбавитися страху, необхідно нейтралізувати ті травматичні переживання, які негативно впливають на психіку людини і змушують її відчувати страх. М. Кузьміна вважає, що непропрацьовані страхи накопичуються, розростаються і переходять із усвідомленого в несвідоме, діючи на рівні рефлексу.

Основними методами корекції емоційних станів, зокрема, й стану страху є: відреагування (прогривання) поточного напруження (у бесіді, через малюнки, гру, танець чи в іншій діяльності); напрацювання конструктивних способів поведінки в складних ситуаціях, оволодіння прийомами, які допомагають подолати занепокоєння, страхи (техніки саморегуляції, ауто-тренінгу); усвідомлення причин та джерел виникнення емоційних станів, оволодіння контролем над ситуацією страху; розвиток упевненості в собі; опосередкований спосіб корекції емоційної сфери, який робить дитину захищеною від стресів і страхів.

Для корекції страхів у дітей дитячого віку найчастіше використовують рольові та сюжетні ігри, малювання з подальшим аналізом намальованого, розповіді – приговорювання різних страхітливих речей та подій з відреагуванням психічного напруження, імпровізації, а також засоби, які розвивають сенсорну сферу дитини, зміцнюючи її зв'язок зі світом: малювання, музика, хореографія.

Майже всі методи подолання дитячих страхів передусім, вимагають від психологів, батьків обережності по відношенню їх застосування до дитини, поступовості у роботі.

Висновки. Психічні стани людини найчастіше проявляються у вигляді реакції на ситуацію, що склалася, і носять пристосувальний характер. Головною їх функцією є урівноважувати організм із зовнішнім середовищем, що постійно змінюється, приводити його можливості у відповідність до конкретних об'єктивних умов. Психічні стани тісно пов'язані з індивідуальними властивостями особистості.

Група емоційних психічних станів незалежно від їхньої модальності займає центральне положення та впливає на розвиток інших психічних станів. В системі негативних психічних станів, які мають переважно соціально-психологічне походження, провідне місце посідають емоційні негативні стани, зокрема стан страху.

Страх найчастіше розглядається як переживання, головною особливістю якого є виникнення під час передбачення небезпеки. Залежно від особливостей протікання і впливу на структурні компоненти особистості, він може переживатися як у формі емоції, так і у формі почуття. Сила переживання страху визначається зв'язком обставин, які викликали страх, з потребами, самооцінкою особистості та оцінкою нею інших людей і об'єктів.

Для людини виникнення страху може як сприяти особистісному розвитку, так і ставати на перешкоді досягненню поставлених цілей. Зокрема, переживання страху особистістю у формі почуття знижує самооцінку і рівень домагань людини, негативно впливає на її ціннісні орієнтації, обмежує сприйняття, мислення, стає на перешкоді повноцінній реалізації людиною своїх можливостей, здібностей.

Страхи неминуче супроводжують розвиток дитини і появу різних емоційних порушень, психологічних проблем, пов'язаних з несприятливими подіями в дитинстві.

Профілактика страхів полягає, перш за все, у вихованні таких якостей, як оптимізм, впевненість у собі, самостійність тощо.

Список використаних джерел

1. Алексеева Е. М. Психология психических состояний: Сборник статей. Вып. 4 / Е. М. Алексеева, А. О. Прохоров; ред. проф. А. О. Прохорова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002. – С. 131–144.
2. Варій М.Й. Загальна психологія / М.Й. Варій – К., 2007. – 968 с.
3. Ганзен В.А. Систематика психических состояний человека / В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко // Вестн. ЛГУ. – 1991. – Сер. 6. – Вып. 1 (№6). – С. 47–55.
4. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб., 1999. – 464 с.
5. Карпенко Н. Дитячі страхи / Н. Карпенко // Психологічна газета. – 2006. – №7. – С.8–12.
6. Прохоров А. О. Психология психических состояний / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. – С. 6–25.

7. Прохоров А.О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 68-74.
8. Психология состояний: [хрестоматия / составители Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдрева, А. О. Прохоров]. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – 608 с.
9. Томчук С.М. Динаміка негативних психічних станів у молодших школярів та шляхи їх трансформації / С.М. Томчук // Психологія та суспільство. – 2005. – №3. – С. 101-108.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Alekseeva E. M. Psihologija psihicheskikh sostojanij: Sbornik sta-tej. Vyp. 4 / E. M. Alekseeva, A. O. Prohorov; red. prof. A.O. Prohorova. – Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2002. – S. 131-144.
2. Varij M.J. Zagal'na psihologija / M.J. Varij – K., 2007. – 968 s.
3. Ganzen V.A. Sistematika psihicheskikh sostojanij cheloveka / V.A. Ganzen, V.N. Jurchenko // Vesti. LGU. – 1991. – Ser. 6. – Vyp. 1 (№6). – S. 47-55.
4. Izard K.Je. Psihologija jemocij / K.Je. Izard. – SPb., 1999. – 464 s.
5. Karpenko N. Ditjachi strahi / N. Karpenko // Psihologichna gazeta. – 2006. – №7. – S.8-12.
6. Prohorov A. O. Psihologija psihicheskikh sostojanij / A. O. Prohorov. – Kazan': Izd-vo «Centr innovacionnyh tehnologij», 2002. – S. 6-25.
7. Prohorov A.O. Psihicheskie sostojanija shkol'nikov i uchitelja v processe ih vzaimodejstvija na uroke / A.O. Prohorov // Voprosy psihologii. – 1990. – № 6. – S. 68-74.
8. Psihologija sostojanij. [hrestomatija / sostaviteli T. N. Vasil'eva, G. Sh. Gabdreva, A. O. Prohorov]. — M.: PER SJE; SPb.: Rech', 2004. – 608 s.
9. Tomchuk S.M. Dinamika negativnih psihichnih staniv u mladshih shkoljariv ta shljahi ih transformacii / S.M. Tomchuk // Psihologija ta suspil'stvo. – 2005. – №3. – S. 101-108.

O.M. Kormylo. Mental states and their connection with a fear in a childhood. In the article the problem of mental states, their types and features are analysed. Scientists consider mental state as a temporary functional level of the psyche, that reflects the impact of the interaction of internal environment or external factors and determines the direction of flow of mental processes at the moment and expression of human mental characteristics distinguishing positive and negative mental states.

The biggest group of negative mental states includes emotional states, because the majority of them are prevalent as a part of the structure. Among negative mental states, which are peculiar for childhood, a state of fear is distinguished. It differs from anger, shame or other emotions. But when the total amount of child fears limits certain means of response and interaction with the outside world, it may be the mental stress, helplessness, absolute powerlessness. The down side is the fear of aggression, for which, according to K. Lorents, L. Taran, often hidden despair of a child who suffers from fear and finds understanding and love in the immediate vicinity. The desire to impose adult child throughout their children will cause uncertainty, ambivalence of emotions and as a result, fears that may manifest itself in outbreaks of aggression are part of the structure of the childhood.

The experimental research of children's fears was done by using projective method by T.V. Kolesina «Fears in the children.» The research is allowed to divide the types of the fear that are specific to 3 or 5 years old children. There are also single individual fears that are connected with their individual experience. The correction of children's fears requires an integrated approach.

Key words: mental states, negative mental states, fear, childhood.

Отримано: 25.01.2014 р.

УДК 378,147.016; 811,111'253

О.С. Кочубей

Психологічні особливості підготовки викладачів перекладу в мовному ВНЗ

О.С.Кочубей. Психологічні особливості підготовки викладачів перекладу в мовному ВНЗ. Стаття містить виклад основних напрямків в організації методичної підготовки викладачів перекладу. Концепцію методичної підготовки викладено з урахуванням багатоаспектної діяльності викладача перекладу, який фактично поєднує в собі спеціальності перекладача і педагога. Перераховано низку вимог, яким повинен відповідати кваліфікований викладач перекладу. Представлено загальні принципи організації навчання перекладу, формування в учнів перекладацької компетенції. Виклад матеріалу подано в руслі моделі, що трактує переклад як засіб міжмовної комунікації, специфіка якого визначає сукупність знань і умінь, які майбутній викладач перекладу

отримує в процесі навчання. Намічено пояснювальну стратегію роботи викладача в аудиторії.

Ключові слова: переклад, перекладознавство, мовна особистість, комунікативна діяльність, компетентність, фонові знання, смислове сприйняття, професійна діяльність.

О.С.Кочубей. Психологические особенности подготовки преподавателей перевода в языковом вузе. Стаття содержит изложение основных направлений в организации методической подготовки преподавателей перевода. Концепция методической подготовки изложена с учетом многоаспектной деятельности преподавателя перевода, который фактически объединяет в себе специальности переводчика и педагога. Перечисляется ряд требований, которым должен отвечать квалифицированный преподаватель перевода. Представлены общие принципы организации обучения переводу, формирование у учащихся переводческой компетенции. Изложение материала представлено в русле модели, трактуя перевод как средство межъязыковой коммуникации, специфика которого определяет совокупность знаний и умений, которые будущий преподаватель перевода получает в процессе обучения. Намечена пояснительная стратегия работы преподавателя в аудитории.

Ключевые слова: перевод, переводоведение, языковая личность, коммуникативная деятельность, компетентность, фоновые знания, смысловое восприятие, профессиональная деятельность.

Постановка проблеми. Одним із центральних положень, визначених у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті, є створення умов для підготовки вчителів, здатних практично втілювати нові прогресивні методики й технології навчання, інтегруючи всі етапи навчально-виховного процесу з кращими здобутками світової культури. У цьому контексті процес підготовки вчителів іноземної мови спрямовується на формування у студентів умінь реалізовувати технології, поєднуючи класичні й інноваційні підходи до навчання у площині особистісного бачення.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що дотепер не вирішено багато питань, пов'язаних із організацією та змістом навчального процесу, кінцевими завданнями навчання і кваліфікаційними вимогами, які повинні пред'являтися до викладачів перекладу. Вимагає організації і процес підготовки кадрів за спеціальністю «викладач перекладу» на базі вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку власне перекладачів. Методика професійної підготовки викладачів перекладу залишається недостатньо розробленою в силу низки об'єктивних і суб'єктивних причин. Хоча перекладацька діяльність має багатовікову історію, переклад внаслідок свого міждисциплінарно-

го характеру сформувався в самостійну науку лише на початку двадцятого сторіччя. Відповідно, необхідність викладання перекладу як окремої наукової дисципліни виникла порівняно недавно. Підготовка перекладачів була поставлена на наукову основу лише в другій половині 20-го сторіччя. Незважаючи на те, що багато навчальних закладів навчають студентів перекладацької майстерності, «жоден вуз не готує викладачів перекладу, і ніде не читаються курси методики викладання цієї дисципліни» [3, с. 3].

У наш час, коли перекладознавство отримало статус самостійної наукової дисципліни зі своєю теоретичною базою, концепцією і системою термінів, виникла необхідність в спеціальній методичній підготовці викладачів перекладу і в розробці принципів і методів навчального процесу.

В умовах розширення міжнародних зв'язків та обміну науково-технічною інформацією, перекладацький процес розглядається як багатоаспектна діяльність, що передбачає подолання не тільки мовних, але і культурних бар'єрів. Переклад є видом комунікативної діяльності, при якій перекладач виконує важливу соціальну функцію посередника між двома різномовними і різнокультурними спільнотами.

Навчання перекладу передбачає розвиток перекладацької компетенції і виконує загальнолінгвістичні та загальноосвітні функції. У процесі перекладу здійснюється не тільки діалог мов, але і культур, що визначають специфіку організації мислення різних мовних колективів. Тому питання підготовки викладачів перекладу, здатних передати свої знання і досвід майбутнім перекладачам, є вкрай актуальним. Важливо підкреслити, що професія викладача перекладу фактично поєднує в собі спеціальності перекладача і педагога та вимагає великих знань в області культури і науки як своєї власної країни, так і країни досліджуваної мови.

Оскільки професійна діяльність викладача перекладу вимагає знання перекладацької роботи «зсередини», особлива увага повинна бути приділена структурі та змісту предмета перекладу та формуванню у майбутнього викладача перекладацької компетенції. Фактично викладач теорії та практики перекладу за рівнем знань повинен бути «на два порядки» вище своїх студентів.

При організації методичної підготовки майбутніх викладачів перекладу важливо взяти до уваги, що викладач перекладу здійснює підготовку фахівців не тільки в міжмовній області, але і в плані інтерлінгвокультурної комунікації. Має значення і той факт, що підготовка перекладачів є важливим соціальним

завданням, що відповідає сьогоденним потребам суспільства. Також необхідно відзначити, що в даний час перекладач-професіонал є не допоміжною, а однією з центральних фігур міжнародного спілкування та взаєморозуміння.

Основна мета дослідження. Готуючись до своєї професійної діяльності, зокрема до здійснення процесу навчання майбутніх перекладачів, викладач перекладу повинен відповісти на три питання: «Чому вчити? Навіщо навчати? і Як навчати?» Щоб вчити, треба, перш за все самому бути «мовною особистістю» і володіти професійною перекладацькою компетенцією. З цією метою в статті приділяється велика увага питанням підготовки майбутніх викладачів перекладу, в першу чергу в якості перекладачів-професіоналів.

Виклад основного матеріалу. Очевидно, що ефективна, раціональна, науково обґрунтована підготовка викладача перекладу, що є професійним фахівцем з міжмовного і міжкультурного спілкування, може бути вибудована з урахуванням теорії інтерлінгвокультурної комунікації.

У процесі створення професійної перекладацької компетенції у людини формуються якості, які характеризуються поняттям феномена «мовної особистості». Якості «мовної особистості» проявляються в основних аспектах комунікації: мовному, текстотворюючому, комунікативному, професійно-технічному та особистісному.

Мовна (вербальна) компетенція учасників комунікації припускає використання мовних засобів, у відповідності з цілями і ситуацією спілкування. Вербальна комунікація фактично представляє процес не тільки передачі інформації, але і її сприйняття, тобто порушення відповідного сенсу у свідомості реципієнта. Процес комунікації передбачає обмін думками за допомогою мови, в зв'язку з чим від викладача перекладу, тобто від «мовної особистості», вимагається професійне знання мови, як системи знаків, взаємопов'язаними різними формальними і змістовними відносинами. Крім того, професійний перекладач повинен бути компетентний не тільки в мовному, але і в соціокультурному «коді» носія іноземної мови. Майбутній викладач перекладу, здійснюючи комунікативний процес, за рівнем мовної підготовки, за ступенем сформованості тезауруса і за рівнем розвиненості «вторинної» лінгвокогнітивної свідомості повинен наближатися до носія мови.

Фактично, в «мовній особистості» об'єктивується через лінгвістичний соціум «еталонний» потенціал мовної та когнітивної

свідомості носія мови. Згідно з дослідженням Ю.М. Караулова формування «мовної особистості» відбувається на вербально-семантичному або вербально-асоціативному рівні, тезаурусному і мотиваційному рівнях. Оскільки різні мови характеризуються наявністю власної вербально-семантичної «мережі», то їх носії, відповідно, розрізняються своїм тезаурусом [2]. Формування тезаурусів «марковане» соціально-детермінованим досвідом особистості, ціннісними орієнтирами, властивими даній соціокультурній спільності. Процес формування «мовної особистості» включає також навчання розпізнаванню «координат і установок» мотиваційного рівня носія мови [9].

Зважаючи на наявність розбіжностей в словниковому складі і граматичному ладі двох мов, що беруть участь в процесі перекладу, перекладач стикається з певними труднощами. Наявність у вихідному тексті певних лексичних одиниць чи синтаксичних структур може ускладнювати розуміння сенсу і створювати труднощі при виборі варіанта перекладу, які необхідно долати, застосовуючи різні технічні прийоми і творчу інтуїцію [7]. Текстотворююча компетенція майбутніх перекладачів є однією з умов професійної діяльності і передбачає: вміння створювати тексти різного типу відповідно до комунікативного завдання і ситуації спілкування; здатність вибрати перекладацьку стратегію відносно тексту; визначити тип вихідного тексту, тип реципієнта перекладу і мети перекладацького акту; грамотно інтерпретувати зміст повідомлення, враховуючи намір відправника; наблизити лексико-граматичну структуру тексту перекладу до тексту оригіналу; оцінити місце і співвідношення окремих частин тексту; забезпечити цілісність тексту, сприймати текст як «одиницю комунікації». Оскільки переклад повинен відтворювати комунікативний ефект тексту оригіналу, відмінності в культурі можуть викликати потребу в прагматичній адаптації тексту перекладу, з тим, щоб зробити його доступним для представників іншої культури [5]. Під час перекладу здійснюється не тільки перехід від однієї мови до іншої, але й від однієї культури до іншої. Комунікативна компетенція припускає, що перекладач доповнює мовний зміст тексту інформацією, яку він отримує з обстановки спілкування, «фонових знань» (background knowledge) та попереднього досвіду. Адекватний переклад забезпечує розуміння імпліцитного сенсу оригіналу, також як його переносного значення і ситуативного змісту.

Комунікативну компетенцію перекладача складає його здатність до формування грамотних висновків з мовних висловлю-

вань або текстів, з огляду використання в текстах системних засобів даної мови, «фонових знань» (background knowledge) навколишньої дійсності, «ситуаційної обстановки, визначення мети переказу, з урахуванням типу реципієнта, для якого призначений переклад [11]. Викладач перекладу буде своєю навчальною діяльністю з усвідомленням того, що професійна діяльність перекладача передбачає виконання різноманітних видів діяльності, що забезпечують багатогранність міжмовної комунікації. Нерідко, перекладачеві доводиться займатися різними видами мовного посередництва і «навколоперекладацької» діяльності: реферування, анотування, складання оглядів, протоколів бесід, підготовкою службової документації і т.п.

У сучасній науці багато мовознавців визнають, що для повного розуміння деяких фактів мови слід вийти за межі лінгвістики в сферу тих психологічних процесів індивіда, за посередництвом яких мовний матеріал організується в людському мозку і в потрібний момент має свою зовнішню реалізацію. Такі психологічні процеси є предметом вивчення психолінгвістики.

У багатьох психолінгвістичних дослідженнях підкреслюється складність і багатогранність процесів сприйняття та розуміння тексту. Науковці вказують на їх тісний взаємозв'язок, ось чому сприйняття і розуміння прийнято розглядати як дві сторони одного явища – сторону процесуальну і сторону результативну.

Під час розуміння тексту перекладач може здійснювати певні допустимі трансформації текстової інформації. Людина передусім намагається виокремити в тексті найбільш значущі елементи інформації та відділити їх від другорядних шляхом переструктурування окремої частини тексту або об'єднання текстових елементів в більш великі за обсягом семантичні утворення, які адекватно відображають зміст окремих частин повідомлення. Крім цього, під час читання можливим є синонімічне перефразування, що призводить до реконструкції всієї структури тексту або окремих його частин. У даному разі перекладач, як правило, вводить в текст різноманітні доповнення, які відображають ставлення людини до отриманої інформації, але ці доповнення не повинні повністю або частково викривляти зміст попереднього тексту.

В результаті осмислення тексту студентом утворюється проєкція цього тексту. Проєкцію тексту складає система уявлень, яка формується у реципієнта у процесі взаємодії зі знаковою продукцією. Реципієнт адекватно інтерпретує текст лише в тому

випадку, якщо основну ідею тексту витлумачено адекватно задуму автора, тобто проєкції текстів автора і читача максимально наближені одна до одної.

Хоча загальновідомим є той факт, що в інтерпретації одного і того ж тексту різними реципієнтами часто можна простежити значні розбіжності. Варіативність сприймання одного і того ж тексту пояснюється, на наш погляд, декількома психологічними причинами. В першу чергу, сюди слід віднести прояви мотиваційної, когнітивної та емоційної сфер особистості: ті потреби, мотиви й цілі, які спонукали людину звернутись до певного тексту, а також емоційний настрій в момент сприйняття тексту; ступінь концентрації уваги на інформації, яка сприймається.

В процесі осмислення тексту студент обов'язково спирається на схеми знань про всесвіт. Ці знання дозволяють йому орієнтуватися в ситуації, яка описується в тексті, додумувати її, оцінювати вірогідність чи нереальність подій, які описуються. Ось чому ми вважаємо за необхідне окремо виділити психофізіологічні особливості індивіда, сприймаючого текст, зауважити на його стать і вік. Так, в межах нейрофізіологічних уявлень передбачається, що в кожній людині є свій основний канал сприйняття і зберігання інформації, своя, так звана, «репрезентаційна система». Вважається, що саме через провідний канал до людини надходить основний потік інформації.

Ось чому викладачу варто враховувати індивідуальні особливості студента, виявляти студентів із схильністю до різних способів засвоєння мови. Під час навчального процесу варто запропонувати їм різні, для кожного типу свої завдання, а також активно впливати на всі канали сприйняття та переробки інформації. Викладач має розуміти, що можливою є розбіжність між мовною особистістю студента та мовною особистістю викладача. І він повинен вміти згладжувати можливий конфлікт за рахунок гнучкого використання різноманітних тактик навчання.

Що стосується сприйняття і розуміння певних видів текстів, то найбільш адекватно зміст тексту інтерпретується тим індивідом, психологічна структура свідомості якого максимальною мірою наближена до психологічних особливостей особистості автора. Ось чому важливо для студентів, майбутніх перекладачів, глибоко зрозуміти зміст тексту, аналізувати його. У цьому контексті процес підготовки вчителів перекладу спрямовується на формування у студентів умінь реалізовувати технології, поєднуючи класичні й інноваційні підходи до навчання у площині особистісного бачення.

Різноманітні форми перекладацької діяльності і специфіка міжмовної комунікації вимагають розвитку у перекладача своєрідної перекладацької компетенції, яка може бути сформована при грамотно побудованому процесі навчання і в ході практичної діяльності.

Переклад – це складний вид розумової діяльності, що вимагає спеціальних знань, навичок і вмінь. Багатогранний характер перекладацької діяльності робить завдання підготовки кваліфікованих фахівців досить складною. У здійсненні цього завдання, особлива роль належить викладачеві перекладу, який сам повинен бути грамотним фахівцем в даній області і особистість якого є вирішальним чинником для досягнення поставленої мети навчання. Зважаючи на це, професійній підготовці викладачів перекладу слід приділяти першочергове значення.

Професійна компетенція викладача перекладу повинна відповідати низці вимог. Викладати дисципліну повинна людина, яка має власний перекладацький досвід, що володіє відповідною професійною компетенцією, яка є знайомою з характером перекладацької діяльності, можливостями, труднощами та умовами роботи перекладача. Викладач перекладу повинен володіти всіма аспектами перекладацької компетенції. Відповідно, його володіння іноземною мовою має бути істотно вище, ніж у тих, кого він навчає.

Під час проведення занять викладач звертає увагу студентів на нюанси семантики, понятійно-термінологічні та конотативні аспекти мовних одиниць, соціально-культурну інфраструктуру мови, пояснює своєрідність системної організації та функціонування мови, розкриває особливості бачення «мовної картини світу», роз'яснює принципи підходу до перекладу як до акту міжкультурної комунікації.

Викладач перекладу повинен бачити і вміти виправляти мовні та мовленнєві помилки, розрізняти смислові та стилістичні нюанси, вміти будувати синонімічні ряди, знати особливості побудови текстів різних типів, стилів і т.п. Аналізуючи зміст тексту оригіналу, обговорюючи стилістичні особливості та смислові тонкощі, доречність вживання мовних засобів у певних ситуаціях спілкування, викладач використовує методи і термінологію лексикології, семасіології, граматики та інших складових лінгвістичних дисциплін.

Відповідно, викладач повинен бути готовий дати роз'яснення, нагадати значення використовуваних ним термінів. По суті, викладач перекладу є ще й кваліфікованим мовознавцем. Ви-

кладання перекладу завжди передбачає широку загальноосвітню ерудицію в області країнознавства, історії, літератури. Як і перекладач, викладач перекладу повинен поповнювати свої знання в спеціальних областях, для забезпечення розуміння і перекладу текстів з медицини, економіки, права, сільського господарства, промисловості, освіти, науки і т.д. З метою вирішення перекладацьких завдань, характерних для перекладу текстів у конкретних областях, важливо передати студентам свій досвід набутих знань шляхом використання довідкового матеріалу, енциклопедій, консультацій фахівців і т.д.

Суттєву роль у викладанні перекладацької дисципліни відіграє особистість викладача і його здатність знайти взаєморозуміння зі студентами. Викладачеві необхідно дотримуватися одного з найважливіших принципів навчання перекладу – доказовості навчання. Для успішної підготовки майбутніх перекладачів треба навчити їх мислити «по-перекладацьки», приймати рішення, відповідні досвідченому професіоналу[8]. Викладачеві важливо організувати роботу таким чином, щоб студенти розуміли доцільність рекомендацій та критичних зауважень з приводу варіантів перекладу. Необхідно показати студенту, в чому помилковість його варіантів, вказати на відхилення тексту перекладу від оригінала, виявити причину невірного рішення, оцінити серйозність похибок, і підвести студента до найбільш близького варіанта тексту перекладу.

Треба відзначити, що головна відмінність викладача від перекладача-практика полягає в тому, що він повинен не тільки професійно перекладати, але і вміти пояснити загальні принципи, методи та прийоми перекладу, сформулювати і пояснити характер перекладацьких проблем, показати можливі варіанти їх вирішення.

У викладацькій діяльності важливо дотримуватися ще одного принципу – узагальнюючого характеру у процесі навчання перекладу. Належна підготовка викладача до конкретного заняття має істотне значення у підвищенні ефективності навчання перекладу. Основний зміст заняття включає в себе певні завдання. Важливо, щоб студенти усвідомлювали, яку мету переслідує конкретне завдання і запропонована форма роботи.

Висновки. Переклад навчальних текстів не є самоціллю, а засобом розвитку у студентів перекладацьких умінь, і викладачеві треба докласти зусиль, щоб допомогти їм оволодіти загальними принципами і методами перекладу. Результативність заняття визначається не обсягом перекладеного матеріалу, а кількістю

типових перекладацьких завдань, які були відпрацьовані зі студентами.

Отже, можна зробити висновок, що попередня аналітична робота з навчальними текстами з виявлення в них типових перекладацьких проблем, вимагає від викладача володіння навичками перекладацького дослідження. Можна припустити, що більші значним досвідом володіють викладачі перекладу, що займаються практичною та дослідницькою діяльністю в різних галузях перекладознавства: критика перекладу, лінгвістичні труднощі перекладу, термінології і т.д. Важливо, щоб викладач був у курсі публікацій і наукових повідомлень з актуальних питань перекладознавства.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження будуть спрямовані на детальніше вивчення проблеми підготовки викладачів перекладу в мовному ВНЗ, пошук ефективних шляхів розв'язання останніх та розробки відповідних програм, спрямованих на підвищення перекладацької компетентності студентів.

Список використаних джерел

1. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С.А.Васильев. – К.: Наукова думка, 1988. – 237с.
2. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литовского языка / Ю.Н.Караулов. – М.: Наука, 1981. – 366 с.
3. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В.Н.Комиссаров. – М.: Рема, 1997. – 178 с.
4. Комиссаров В.Н. Переводоведение в XX в.: некоторые итоги // Тетради переводчика. Научно-теоретический сборник / [Под ред. проф. С.Ф. Гончаренко]. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 4-20.
5. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых / В.Н.Комиссаров. – М.: ЧеРо, 1999. – 132 с.
6. Латышев Л.К. Как готовить переводчиков? / Л.К.Латышев // Тетради переводчика: Научно-теоретический сборник. Выпуск № 24. – М.: МГЛУ, 1999. – 280 с.
7. Перевод как моделирование и моделирование перевода. – Тверь, 1991. – 122 с.
8. Федоров А.В. Введение в теорию перевода / А.В.Федоров – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 376 с.
9. Халеева И.И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» (аудитивный аспект) / И.И.Халеева //

- Тетради переводчика: Научно-теоретический сборник. – Выпуск № 24. – М.: – 1999. – 237 с.
10. Швейцер А.Д. Основные проблемы обучения переводу с русского языка на иностранный / Швейцер А.Д. // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 84-90.
 11. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике / Г.С.Щур. – М.: Наука, 1974. – 254 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vasil'ev S.A. Sintez smysla pri sozdanii i ponimanii teksta / S.A.Vasil'ev. – K.: Naukova dumka, 1988. – 237 s.
2. Karaulov Ju.N. Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurus litovskogo jazyka / Ju.N.Karaulov – M.: Nauka, 1981. – 366 s.
3. Komissarov V.N. Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenija perevodu / V.N.Komissarov. – M.: Rema, 1997. – 178 s.
4. Komissarov V.N. Perevodovedenie v XX: nekotorye itogi // Tetradi perevodchika. Nauchno-teoreticheskij sbornik / [Pod red. prof. S.F. Goncharenko]. – M.: MGLU, 1999. – S. 4-20.
5. Komissarov V.N. Obshhaja teorija perevoda. Problemy perevodovedenija v osveshhenii zarubezhnyh uchenyh / V.N.Komissarov – M.: CheRo, 1999. – 132 s.
6. Latyshev L.K. Kak gotovit' perevodchikov? / L.K.Latyshev // Tetradi perevodchika: Nauchno- teoreticheskij sbornik). – Vypusk № 24. – M.: MGLU, 1999. – 280 s.
7. Perevod kak modelirovanie i modelirovanie perevoda. – Tver', 1991. – 122 s.
8. Fedorov A.V. Vvedenie v teoriju perevoda / A.V.Fedorov – M.: Izd-vo literatury na inostrannyh jazykah, 1958. – 376 s.
9. Haleeva I.I. Podgotovka perevodchika kak «vtorichnoj jazykovej lichnosti» (auditivnyj aspekt) / I.I.Haleeva // Tetradi perevodchika: Nauchno-teoreticheskij sbornik. – Vypusk № 24. – M., 1999. – 237 s.
10. Shvejcer A.D. Osnovnye problemy obuchenija perevodu s russkogo jazyka na inostrannyj / Shvejcer A.D. // Aktual'nye problemy prepodavanija perevoda i inostrannyh jazykov v lingvisticheskom vuze. – M.: MGLU, 1996. – S. 84-90.
11. Shhur G.S. Teorii polja v lingvistike/ G.S.Shhur. – M.: Nauka, 1974. – 254 s.

O.S. Kochubei. Psychological characteristics of teacher training in language translation at linguistic higher educational institutions. The article contains a summary of the main trends in the organizing the

methodological training processes of the teachers of translation. The concept of methodical training is described with the basis of multidimensional transfer activity of the teacher, which actually combines the special ties of the translator and the teacher. The number of requirements to be met by a qualified teacher of translation is listed in the article. Some general principles of teaching translation, development of students' translation competence are presented. The material is presented in line with the model that treats translation as a means of interlingual communication, the specificity of which defines a set of knowledge and skills that future teacher gets translation in learning. The process of understanding the text and some definite psycho-physical peculiarities of the individual that perceives the text are described in the article. The main target is the explanatory strategy of teachers in the classroom. The article highlights the essential role of the teacher in the teaching translation process and the ability of the teacher to find the mutual understanding with the students as, in fact, teacher of translation is also a skilled linguist and should have broad general educational erudition in the field of geography, history, literature. The main content of the classes is underlined, which includes a number of tasks. To the main conclusions of the article belongs the idea of the importance of translation the educational texts in the process of preparation of teachers of translation. This process is an effective and complete way to achieve the translation competence.

Key words: translation, science of translation, linguistic personality, communicative activity, competence, phonetic knowledge, sense perception, professional activity .

Отримано: 3.01.2014 р.

УДК 159.923.2

О.В. Крюкова

Дослідження довіри до людей і соціальної толерантності як складових соціального розвитку особистості у ранній юності

О.В. Крюкова. Дослідження довіри до людей і соціальної толерантності як складових соціального розвитку особистості у ранній юності. У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження довіри до людей і соціальної толерантності як складових соціального розви-

тку особистості у ранній юності. Виявлено особливості довіри до людей і толерантності старшокласників. Висвітлено результати порівняльного аналізу зазначених соціально цінних якостей в учнів міських і сільських шкіл. Показано відмінності між учнями міських і сільських шкіл з цього питання. Наведено результати дослідження взаємозв'язків між довірою до людей, толерантністю та психосоціальним розвитком особистості у ранній юності. Встановлено, що ранній юнацький вік є сензитивним для вдосконалення соціально цінних якостей, соціального розвитку особистості.

Ключові слова: соціальний розвиток особистості у ранній юності, довіра до людей, соціальна толерантність.

Е.В. Крюкова. Исследование доверия к людям и социальной толерантности как составляющих социального развития личности в ранней юности. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования доверия к людям и социальной толерантности как составляющих социального развития личности в ранней юности. Выявлены особенности доверия к людям и толерантности старшеклассников. Представлены результаты сравнительного анализа указанных социально ценных качеств у учащихся городских и сельских школ. Показаны различия между учащимися городских и сельских школ по этому вопросу. Приведены результаты исследования взаимосвязей между доверием к людям, толерантностью и психосоциальным развитием личности в ранней юности. Установлено, что ранний юношеский возраст является сензитивным для совершенствования социально ценных качеств, социального развития личности.

Ключевые слова: социальное развитие личности в ранней юности, доверие к людям, социальная толерантность.

Постановка проблеми. У «Національній доктрині розвитку освіти, в законі» «Про освіту» зазначається, що основною метою національного виховання є набуття молоддю соціального досвіду, формування у неї потреби та вміння жити в громадянському суспільстві; підготовка освічених, моральних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії. Разом з тим, як свідчать теоретичні і практичні дослідження, відсутність у деяких юнаків і дівчат навичок конструктивного спілкування, здатності продуктивно співпрацювати у команді, загальних принципів розуміння сутності міжособистісних, соціальних та етнічних проблем призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки. У цих умовах стає очевидною необхідність виховання у молодих людей толерантності й довіри, ставлення до них як важливих життєвих цінностей, надання цілеспрямованої допомоги старшокласникам у їх соціальному розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показує, що сьогоденні склалася передумови, що дозволяють здійснити теоретичне осмислення зазначеної проблеми: у закордонній та вітчизняній науці сформувалися підходи до визначення сутності соціального розвитку особистості (М.І. Бобнева [3], В.О. Гльїн [6], І.С. Кон [7], Д.І. Фельдштейн [16] та ін.); накопичений досвід у дослідженні окремих особистісних характеристик і психологічних факторів, що визначають соціальну розвиненість школяра (І.С. Кон [7], С.Д.Максименко [10], А.В. Петровський [12]); розкриті проблеми взаємодії особистості та шкільного середовища (І.Д.Бех [2], В.А. Семиченко [13]). За останні роки з'явилися теоретичні та емпіричні дослідження в галузі психології довіри і толерантності: проведений теоретико-емпіричний аналіз змісту, функцій, видів, критеріїв довіри особистості, розглянуто співвідношення довіри і недовіри, визначено їх місце в системі психологічних феноменів (В.П.Зінченко [5], Т.П.Скрипкіна [14], А.Б.Купрейченко [9]); накопичений досвід у дослідженні психологічних механізмів, складових, критеріїв сформованості толерантності (О.Г. Асмолов [1], І.Б. Гріншпун [4] та ін.); розглянуто проблеми комунікативної й етнічної толерантності (О.Г. Асмолов [1], І.Б. Гріншпун [4], Г.У. Солдатова [15] та ін.); розкрито проблеми формування толерантності у школярів (Ю.В.Кузнєцова [8], Н.В. Недорезова [11] та ін.). Важливість вивчення довіри до людей і соціальної толерантності як складових соціального розвитку особистості в ранній юності визначається теоретичною і практичною неопрацьованістю цього аспекту проблеми у психології.

Метою нашої статті є дослідити особливості довіри до людей і соціальної толерантності як складових соціального розвитку особистості в ранній юності, здійснити порівняльний аналіз вираженості довіри до людей і соціальної толерантності в учнів міських і сільських шкіл, виявити взаємозв'язки між довірою до людей, соціальною толерантністю та психосоціальним розвитком особистості.

Виклад основного матеріалу. Соціальний розвиток особистості у ранньому юнацькому віці – це процес, що включає, з одного боку, засвоєння існуючих форм соціального буття, формування юнака як представника спільноти, а з другого, – формування і вдосконалення соціально цінних якостей, що дозволяють молодій людині орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях і домагатися позитивної самореалізації. Включення соціально цінних якостей (соціальна відповідальність, соціальна толе-

рантність, схильність особистості до соціальної злагоди, довіра до людей, соціально-особистісна прихильність нормам групи) в структуру соціального розвитку дозволяє повніше осмислити мотивацію соціальної поведінки і в цілому виявити умови соціального розвитку особистості, спрямовані на гармонізацію її відносин з людьми і з собою.

Соціальна толерантність – якість особистості, яка полягає у терпимості до іншого світогляду, способу життя, поведінки, звичаїв, віросповідань і національності; у прийнятті, правильному розумінні і повазі інших культур, способів самовираження та прояву людської індивідуальності. Поняття толерантності не зводиться до індиферентності, конформізму, обмеження власних інтересів. Толерантність передбачає готовність прийняти інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі злагоди. Схильність особистості до злагоди передбачає готовність до соціального консенсусу, узгоджену поведінку, спрямовану на вчинення дій з урахуванням цінностей, інтересів і цілей інших соціальних суб'єктів. Ступінь узгодженості дій залежить від рівня розвитку групи, соціальної ситуації, діяльності лідера. Довіра до людей – це властивість особистості наділяти інших людей, їх можливі майбутні дії та свої власні дії властивостями ситуативної значущості та безпеки. Довіра до людей – це комунікативна відкритість людини, її готовність до діалогу. В кожному акті спілкування завжди присутня певна міра довіри; довіра виступає також вихідною умовою позитивності міжособистісних відносин, без чого відносини стають конфронтаційними. Соціальна відповідальність – це якість особистості, що виражається в усвідомленні і дотриманні норм, інтересів і цінностей своєї групи, у законослухняних устремліннях і високій груповій адаптивності. Соціальна відповідальність передбачає певну залежність від норм групи, відносин її членів до конкретної людини. Соціально-особистісна прихильність нормам групи – якість особистості, яка виражається у позитивній оцінці свого перебування в групі, прийнятті групових цінностей, цілей, норм; позитивних почуттів і емоцій, які відчуває людина до групи; намірі діяти на благо цієї групи і зберігати своє членство в ній. Прихильність нормам може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Люди, які прихильні нормам у високому ступені, будуть вести себе дуже схоже, таким чином, зростає згуртованість групи; а люди, що занадто дотримуються норм, можуть прославитися конформістами. Повноцінний соціальний розвиток відбувається тільки тоді, коли кожна з цих фундаментальних якостей формується

як безумовна форма активності людини, як самоцінність. Якість самоцінності формується за допомогою механізмів міжособистісного пізнання, розуміння і регуляції поведінки в ситуаціях міжособистісного спілкування: соціальна ідентифікація, соціальна рефлексія, емпатія, соціальна децентрація.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі шкіл Донецької області. Всього у дослідженні взяли участь 775 осіб у віці від 15 до 17 років, з них 414 учнів міських шкіл та 361 учень сільських шкіл.

Методики дослідження. У дослідженні використовувалися наступні методики: опитувальник міжособистісної довіри, запропонований П. Левіцкі, Б. Банкер і М. Стівенсон, опитувальник для вимірювання толерантності В.С.Магуна, М.С. Жамкочьяна, М.М. Магури, методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н.Грішиної), методика «Оцінка відносин підлітка з класом» для визначення типу сприйняття індивідом групи, методика «Диференціал психосоціального розвитку» В.О. Ільїна (шкала довіра-недовіра). Статистична обробка даних здійснювалась із використанням комп'ютерної програми SPSS.

Результати дослідження та їх обговорення.

1. Особливості довіри до людей і соціальної толерантності особистості в ранній юності.

Дослідження довіри до людей здійснювалося за допомогою методики «Диференціал психосоціального розвитку» В.О. Ільїна (шкала довіра-недовіра) і методики міжособистісної довіри, запропонованої П. Левицькі, Б.Банкер і М.Стівенсон. Психологічний портрет особистості, що довіряє людям: незалежна у судженнях, самодостатня, емоційно стабільна, практична і реалістична, не використовує довіру як засіб впливу на людей, має високий рівень емпатії, добре розвинений партнерський стиль спілкування, авторитарність у спілкуванні відсутня, у поведінці немає агресивності, відчуженості, не відчуває самотності. Психологічний портрет особистості, що не довіряє людям: підозріла, агресивна, авторитарна, сором'язлива, непоступлива, закрита, не схильна до партнерського стилю спілкування. Кількісні дані вказують на те, що більшість показників довіри визначають високий (57,8%) і середній (38,6%) рівень. Низькі показники довіри виявилися у незначного контингенту (лише 3,6%).

Дослідження показало, що старшокласники виявляють тенденцію до прояву всіх трьох психологічних типів довіри у процесі взаємодії. Найпоширенішим є тип довіри людям, заснований

на знанні. Він виступає провідним для 83,9% респондентів, тобто контакти між людьми досить часті, що призводить до знання про особливості характеру одне одного, звички, бажання; учні знають, чи варто довіритися іншим. Другим за частотою зустрічальності є тип довіри, заснований на тотожності, який виступає пріоритетним для 78,5% опитаних. Це може свідчити про те, що довірчі відносини виникають, тому що люди сприймають одне одного схожими, тому легко настає взаєморозуміння, існує повна впевненість та ідентифікація одне з одним. Менш поширеним є тип довіри, заснований на розрахунку, який переважає серед 69% респондентів. У даної групи старшокласників довірчі відносини необхідні для вилучення користі, оскільки суб'єкт є, наприклад, авторитетною особистістю, від якої залежить кар'єра та ін. Найбільш поширеним серед досліджуваних є тип недовіри, заснований на знанні (21,9%), тобто респонденти виявляють недовіру до людини, на підставі минулого досвіду спілкування з нею. Другим за частотою зустрічальності є тип недовіри, заснований на розрахунку (3,7%) і останнім – тип недовіри, заснований на тотожності (2,6%).

Результати порівняльного аналізу виявили наступні відмінності у вираженості типів довіри та недовіри до людей в учнів міських і сільських шкіл (таблиця 1).

Таблиця 1

Значущість відмінностей у вираженості типів довіри та недовіри до людей в учнів міських і сільських шкіл

Типи довіри та недовіри до людей	Учні міських шкіл	Учні сільських шкіл	Рівень значущості відмінностей
	М	М	
Довіра до людей	5,07	5,29	-3,179
Довіра за розрахунком	4,11	4,16	-1,071
Довіра по знанню	4,35	4,31	0,889
Довіра по тотожності	3,94	3,97	-0,487
Недовіра за розрахунком	2,49	2,39	1,787
Недовіра по знанню	2,98	2,87	1,415
Недовіра по тотожності	2,04	2,01	0,601

Порівняльний аналіз вираженості типів довіри в учнів міських і сільських шкіл, виконаний за допомогою Т-критерію Стьюдента, показав наступне. Довіра до людей більше виражена в учнів сільських шкіл ($t=-3,179$, $p\leq 0,01$). Тому учні сільських шкіл, на відміну від учнів міських шкіл, більшою мірою неза-

лежні у судженнях, самодостатні, емоційно стабільні, практичні й реалістичні, довіряють людям, мають партнерський стиль спілкування. За вираженістю всіх психологічних типів довіри достовірних відмінностей між учнями міських і сільських шкіл не було виявлено. Виявлено, що в учнів міських шкіл більш вираженим є тип недовіри, заснований на розрахунку ($t = 1,787$, $p \leq 0,1$). Іншими словами, учні міських шкіл більше, ніж учні сільських шкіл, не довіряють людям, коли недовіра до них може принести користь особистого характеру. Отже, результати порівняльного аналізу довіри до людей показали відмінності між учнями міських і сільських шкіл.

Дослідження соціальної толерантності старшокласників здійснювалося за допомогою опитувальника для вимірювання толерантності В.С. Магуна, М.С.Жамкочьяна, М.М. Магури. Результати дослідження показали, що найбільш поширеним є середній рівень толерантності. Він виступає провідним для 85,8% респондентів, тобто у них є мотивація для прояву толерантності, у відносинах присутня ситуативно-емоційна оцінка, конструктивність діалогу проявляється в результативності роботи. Фактором, що стимулює толерантність, є усвідомленість толерантності, бачення успіху у спільній діяльності; фактором, що стримує розвиток толерантності, є відсутність позитивного результату взаємодії. Другим за частотою зустрічальності є підвищений рівень толерантності (7,5%), який характеризується терпимістю до іншого світогляду, способу життя, поведінки і національності, емоційно стійким ставленням до членів інших груп, високим ступенем рефлексії, прийняттям правочинності існування інших точок зору. Менш поширеним є знижений рівень толерантності, який переважає серед 6,7% респондентів. Вони визнають толерантне ставлення, але проявляють його не завжди, безпосередня емоційна оцінка членів своєї групи проявляється вкрай рідко, конструктивність у діалозі не спостерігається, ступінь рефлексії низька.

Для визначення типу сприйняття індивідом групи використовувалася методика «Оцінка відносин підлітка з класом». Високі показники індивідуалістичного або прагматичного типу сприйняття старшокласником групи ми визначаємо як інтолерантні. При індивідуалістичному типі переважає жорстка орієнтація на власні цілі й бажання, група не представляє цінності для індивіда, він обмежує контакти, ухиляється від спільних форм діяльності. Високі показники індивідуалістичного типу сприйняття індивідом групи виявилися у незначного континген-

ту (лише 2,3%). Більшість показників цього типу визначають середній (48,8%) і низький (48,9%) рівні. При прагматичному типі індивід сприймає групу як засіб досягнення індивідуальних цілей, група оцінюється з точки зору її «корисності» для індивіда. Кількісні дані вказують на те, що високий рівень не притаманний загальній вибірці досліджуваних, середній рівень становив 16%, низький – 84%. При колективістичному типі сприйняття старшокласники орієнтовані на спільну діяльність, вміють конструктивно взаємодіяти з класом, співпрацювати, вирішувати спільні завдання, ділитися знаннями та вміннями. Позитивну тенденцію визначили кількісні показники з високим (10,5%) і середнім (67%) рівнями сприйняття старшокласником групи. Саме колективістичний тип ми визначаємо як толерантний.

Прояви толерантності/інтолерантності особистості схожі із стратегіями поведінки в конфлікті. До інтолерантного прояву поведінки в конфлікті ми відносимо високий рівень такої стратегії, як «конкуренція», тому що така поведінка припускає переважання егоцентризму й установки на досягнення власної мети будь-яким шляхом, виключаючи психічні особливості конфліктуючої сторони. До толерантного прояву поведінки в конфлікті ми відносимо високий рівень таких стратегій як «співпраця», коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін, і «компроміс», тобто угода на основі взаємних поступок. Для дослідження домінуючих способів регулювання конфліктів старшокласниками використовувався методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса. Результати дослідження показали, що найбільш поширеним є «компроміс». Він виступає провідним для 30,2% респондентів. Другими за частотою зустрічальності є «конкуренція» (17,3%) і «пристосування» (14,7%). Менш поширеними є «співпраця» (5,3%) й «унікнення» (7,2%). У 32,8% респондентів відсутні яскраво виражені способи регулювання конфліктів.

Результати порівняльного аналізу виявили наступні відмінності у вираженості соціальної толерантності, типу сприйняття індивідом групи і домінуючих способів регулювання конфліктів в учнів міських і сільських шкіл (таблиця 2).

Порівняльний аналіз показав, що соціальна толерантність більше виражена в учнів міських шкіл ($t = 3,517, p \leq 0,001$). Іншими словами, учні міських шкіл більш, ніж учні сільських шкіл, терпимі до іншого світогляду, способу життя, поведінки

і національності, правильно розуміють і приймають інших людей, не засуджують інших. В учнів сільських шкіл більше вираженим є колективістичний тип сприйняття групи ($t=-2,113$, $p\leq 0,05$). З цього виходить, що учні сільських шкіл, на відміну від учнів міських шкіл, більшою мірою орієнтовані на спільну діяльність, вміють конструктивно взаємодіяти з класом, співпрацювати, вирішувати спільні завдання, ділитися знаннями та вміннями. За вираженістю домінуючих способів регулювання конфліктів достовірних відмінностей між учнями міських і сільських шкіл не було виявлено. Отже, результати порівняльного аналізу соціальної толерантності й типу сприйняття індивідом групи показали відмінності між учнями міських і сільських шкіл.

Таблиця 2

Значущість відмінностей у вираженості соціальної толерантності, типу сприйняття індивідом групи та домінуючих способів регулювання конфліктів в учнів міських і сільських шкіл

Толерантність, типи сприйняття індивідом групи і способи регулювання конфліктів	Учні міських шкіл	Учні сільських шкіл	Рівень значущості відмінностей
	М	М	
Толерантність	0,81	-2,33	3,517
Індивідуалістичний тип	4,82	4,61	1,403
Колективістичний тип	6,29	6,64	-2,113
Прагматичний тип	2,91	2,74	1,269
Змагання (конкуренція)	5,29	5,19	0,419
Співпраця	5,64	5,71	-0,552
Компромiс	7,37	7,40	-0,215
Уникнення	5,86	5,68	1,391
Пристосування	5,86	5,99	-0,821

2. Взаємозв'язки між довірою до людей, соціальною толерантністю та психосоціальним розвитком особистості.

Для виявлення специфіки взаємозв'язків між довірою до людей, соціальною толерантністю та психосоціальним розвитком особистості був проведений кореляційний аналіз. Результати кореляційного аналізу показали значущі залежності між отриманими результатами.

Виявлено позитивний зв'язок між психосоціальним розвитком особистості та довірою до людей ($r=0,708$; $p\leq 0,001$), ко-

лективістичним типом сприйняття індивідом групи ($r=0,913$; $p\leq 0,05$). Для учнів, які мають високий рівень психосоціального розвитку, характерними є довірливі відносини з людьми, вони вміють конструктивно взаємодіяти з класом, співпрацювати, вирішувати спільні завдання.

Виявлений негативний зв'язок між психосоціальним розвитком особистості та прагматичним типом сприйняття індивідом групи ($r=-0,084$; $p\leq 0,05$), способом регулювання конфліктів «уникнення» ($r=-0,107$; $p\leq 0,01$). Це означає, що учні, які мають високий рівень психосоціального розвитку, не перекладають відповідальність за свої справи на інших, в конфліктній ситуації не відмовляються від взаємодії з іншими людьми з метою розв'язання проблеми.

Виявлений негативний зв'язок між психосоціальним розвитком особистості та толерантністю ($r=-0,084$; $p\leq 0,05$). Це означає, що учні, які мають високий рівень психосоціального розвитку, рідко проявляють толерантність до представників інших націй і культур, інших поглядів. Логіка дослідження змушує нас звернутися до питання про вік, найбільш сензитивний для розвитку, виховання толерантності. У результаті аналізу наукової літератури, власного спостереження, пілотажного дослідження ми дійшли висновку, що це підлітковий вік. Д.І. Фельдштейн вважає, що підлітковий вік найбільш сензитивний до засвоєння соціально значущих цінностей і норм. У даному віці розвивається соціальна рефлексія, почуття соціальної відповідальності, активізується пошук власної соціальної ідентичності, підвищується інтерес до питань культурної приналежності. Підліток гостріше співчуває іншим людям, він може безкорисливо відмовитися від чогось цінного заради блага іншої людини, проявляє інтерес до способу життя інших, їх поглядів, ціннісних орієнтацій, поведінки, прагне визначити свою позицію у сфері людських відносин. З одного боку, підлітковий і ранній юнацький вік – це період, коли є основа для прийняття толерантності та рефлексії над нею, з другого боку, це час найбільш сильного вікового прояву інтолерантності [16].

Довіра до людей має позитивний зв'язок із колективістичним типом сприйняття індивідом групи ($r=0,171$; $p\leq 0,001$), способом регулювання конфліктів «приспонування» ($r=0,112$; $p\leq 0,01$). Учні, схильні до довірливих відносин з оточуючими, орієнтовані на спільну діяльність, вміють співпрацювати, вирішувати спільні завдання; в конфліктній ситуації схильні відмовлятися від власних інтересів на користь інтересів іншої людини.

Вираженість довіри до людей негативно корелює з толерантністю ($r=-0,088$; $p\leq 0,05$), індивідуалістичним і прагматичним типом сприйняття індивідом групи ($r=-0,108$; $p\leq 0,01$ і $r=-0,091$; $p\leq 0,05$). Учні, схильні до довірливих відносин з оточуючими, в ході спілкування рідко проявляють толерантність до інших людей, не ухиляються від спільних форм діяльності.

Толерантність має позитивний зв'язок із колективістичним типом сприйняття індивідом групи ($r=0,089$; $p\leq 0,05$), способом регулювання конфліктів «компроміс» ($r=0,114$; $p\leq 0,01$). Учні, які мають високий рівень толерантності, вміють співпрацювати з іншими, вирішувати спільні завдання; в конфліктній ситуації приходять до угоди на основі взаємних поступок.

Вираженість толерантності негативно корелює із прагматичним типом сприйняття індивідом групи ($r=-0,080$; $p\leq 0,05$), способом регулювання конфліктів «уникнення» ($r=-0,082$; $p\leq 0,05$). Це означає, що учні, які мають високий рівень толерантності, не перекладають відповідальність за свої справи на інших; в конфліктній ситуації не відмовляються від взаємодії з іншими людьми з метою розв'язання проблеми.

Висновки.

1. Встановлено, що ранній юнацький вік є найбільш чутливим для соціального розвитку особистості, вдосконалення соціально цінних якостей: соціальної толерантності, довіри до людей, схильності до злагоди, соціальної відповідальності, соціально-особистісної прихильності нормам групи.

2. Виявлено особливості довіри до людей і соціальної толерантності особистості в ранній юності. Аналіз результатів свідчить, що більшість показників довіри до людей визначають високий і середній рівні. Результати дослідження соціальної толерантності показали, що найбільш поширеним є середній рівень толерантності, менш поширеними є підвищений і знижений рівні толерантності.

3. Результати порівняльного аналізу показали відмінності між учнями міських і сільських шкіл у вираженості довіри до людей, соціальної толерантності й типу сприйняття індивідом групи. Встановлено, що в учнів міських шкіл більш вираженою є толерантність, в учнів сільських шкіл більш вираженою є довіра до людей, колективістичний тип сприйняття групи.

4. Констатовано наявність статистично значущих зв'язків між довірою до людей, толерантністю та психосоціальним розвитком особистості. Виявлено позитивний зв'язок між психосоціальним розвитком особистості та довірою до людей, колек-

тивістичним типом сприйняття індивідом групи; негативний зв'язок – із толерантністю, способом регулювання конфліктів «уникнення», прагматичним типом сприйняття індивідом групи. Констатовано наявність позитивного зв'язку між довірою до людей та способом регулювання конфліктів «приспосовання», колективістичним типом сприйняття індивідом групи; негативного зв'язку з толерантністю, індивідуалістичним і прагматичним типом сприйняття індивідом групи. Толерантність позитивно корелює зі способом регулювання конфліктів «компроміс», колективістичним типом сприйняття індивідом групи; негативно корелює зі способом регулювання конфліктів «уникнення», прагматичним типом сприйняття індивідом групи.

5. Визначення особливостей довіри до людей та соціальної толерантності як складових соціального розвитку особистості у ранньому юнацькому віці дає можливість розробити та експериментально перевірити програму особистісно орієнтованого виховання, що забезпечує психологічні умови для вдосконалення цих якостей у старшокласників.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у дослідженні соціально цінних якостей (схильності до злагоди, соціальної відповідальності, прихильності нормам групи), психологічних механізмів соціального розвитку старшокласників, розробці технології психолого-педагогічного супроводу соціального розвитку особистості у ранньому юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г.Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 225 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности / М.И. Бобнева // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С. 35-62.
4. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. – М.: МПСИ, 2003.
5. Зинченко В. П. Психология доверия / В.П. Зинченко. – Самара: Издательство СИОКПП, 2001. – 104 с.
6. Ильин В. А. Психосоциальная теория как полидисциплинированный подход к анализу социальных процессов в совре-

- менном обществе : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.05 / Валерий Александрович Ильин. – Москва, 2009. – 388 с.
7. Кон И.С. Социализация и воспитание молодежи / И.С. Кон / Новое педагогическое мышление / [под ред. А.В.Петровского]. – М.: Педагогика, 1989. – С.191-205.
 8. Кузнецова Ю. В. Психологические факторы развития толерантности в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Юлия Вячеславовна Кузнецова. – Астрахань, 2006. – 152 с.
 9. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М.: Институт психологии «РАН», 2008. – 564 с.
 10. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.] / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 2 : Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – К. : Форум, 2002. – 335 с.
 11. Недорезова Н. В. Толерантність в міжличностному общенні старшкласників : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Наталья Владимировна Недорезова. – М., 2005. – 189 с.
 12. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. Петровский, В.Шпалинский. – Каунас : Швиеса, 1983. – 184 с.
 13. Семиченко В. А. Психология социальных отношений [Текст]: модульный курс для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1999. – 167 с.
 14. Скрипкина Т.П. Психология доверия : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Т.П. Скрипкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
 15. Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова / [под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой]. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
 16. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С.26-37.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Asmolov A. G. Na puti k tolerantnomu soznaniyu / A.G.Asmolov. – М.: Smysl, 2000. – 225 s.
2. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti: U 2 kn. / I.D. Beh. – К. : Lybid', 2003. – Kn. 1 : Osobystisno orijentovanyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady / I.D. Beh. – К. : Lybid', 2003. – 280 s.

3. Bobneva M.I. Psihologicheskie problemy social'nogo razvitija lichnosti / M.I. Bobneva // Social'naja psihologija lichnosti. – M.: Nauka, 1979. – S. 35-62.
4. Grinshpun I. B. Ponjatje i sodержatel'nye karakteristiki tolerantnosti / I.B. Grinshpun // Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyh otnoshenij. – M.: MPSI, 2003.
5. Zinchenko V. P. Psihologija doverija / V.P. Zinchenko. – Samara: Izdatel'stvo SIOKPP, 2001. – 104 s.
6. Il'in V. A. Psihosocial'naja teorija kak polidisciplinirovannyj podhod k analizu social'nyh processov v sovremennom obshhestve : dissertacija ... doktora psihologicheskikh nauk : 19.00.05 / Valerij Aleksandrovich Il'in. – Moskva, 2009. – 388 s.
7. Kon I.S. Socializacija i vospitanie molodezhi / I.S. Kon / Novoe pedagogicheskoe myshlenie / [pod red. A.V.Petrovskogo]. – M.: Pedagogika, 1989. – S.191-205.
8. Kuznecova Ju. V. Psihologicheskie faktory razvitija tolerantnosti v junosheskom vozraste : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.13 / Julija Vjacheslavovna Kuznecova. – Astrahan, 2006. – 152 s.
9. Kuprejchenko A.B. Psihologija doverija i nedoverija / A.B. Kuprejchenko. – M.: Institut psihologii «RAN», 2008. – 564 s.
10. Maksymenko S. D. Rozvytok psyhiky v ontogenezi: [V 2 t.] / S.D. Maksymenko. – K. : Forum, 2002. – T. 2 : Modeljuvannja psihologichnyh novoutvoren': genetychnyj aspekt. – K. : Forum, 2002. – 335 s.
11. Nedorezova N. V. Tolerantnost' v mezhlichnostnom obshhenii starsheklassnikov : Dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Natal'ja Vladimirovna Nedorezova. – M., 2005. – 189 c.
12. Petrovskij A. V. Social'naja psihologija kollektiva / A. Petrovskij, V.Shpalinskij. – Kaunas : Shviesa, 1983. – 184 s.
13. Semichenko V. A. Psihologija social'nyh otnoshenij [Tekst] : modul'nyj kurs dlja prepodavatelej i studentov / V. A. Semichenko. – K. : Magistr-S, 1999. – 167 s.
14. Skripkina T.P. Psihologija doverija : [ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij] / T.P. Skripkina. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 264 s.
15. Soldatova G. U. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti / G.U. Soldatova / [pod redakciej G.U. Soldatovoj, L.A. Shajgerovoj]. – M.: Smysl, 2008. – 172 s.

16. Fel'dshtejn D. I. Psihologicheskie zakonomernosti social'nogo razvitija lichnosti v ontogeneze / D.I. Fel'dshtejn // Voprosy psihologii. – 1985. – № 6. – S.26-37.

O.V. Kriukova. The study of trust to people and social tolerance as components of the social development of a personality in early youth age. In the article the early youth age is noted to be the sensitive period for social development of the personality, for forming socially valuable qualities: social tolerance, trust to people (communicative openness, a willingness to dialogue), social responsibility, tendency to consent (ready to social consensus, conflict-free), social and personal commitment to the norms of the group and their willingness to transform. The features of trust to people and social tolerance of senior pupils are defined. A high and average level of trust to people is illustrated. The most common is the average level of tolerance, less common is heightened and reduced level of tolerance. It is established that pupils of city schools are more tolerant than pupils of village schools. It is noted that pupils of village schools are more trustful of the people; they can constructively interact with other pupils, work together, and solve common tasks. The statistically significant connections between trust to people, tolerance and psychosocial development of a personality are revealed. The author envisages the positive statistically significant connections between psychosocial development of personality and trust to people, collectivist type of perception groups. The negative connections between psychosocial development of the personality and tolerance, method of resolving conflict «avoidance», pragmatic type of perception groups are established. The analysis of the results shows the features of trust to people and social tolerance of pupils, connections between indicators of social valuable qualities and psychosocial development of personality, makes it possible to develop and experimentally test program development social valuable qualities of learners.

Key words: social development of a personality in early youth age, social valuable qualities, trust to people, social tolerance.

Отримано: 18.01.2014 р.

Соціально-організаційні та психологічні особливості державного управління як одного із видів соціального управління

Д.І. Куриця, А.І. Куриця. Соціально-організаційні та психологічні особливості державного управління як одного з видів соціального управління. У статті йдеться про державне управління як вид соціального управління. Розглядається сутність державного управління та роль державної служби, зосереджується увага на основних значеннях терміна «державна служба». Висвітлюються соціально-організаційні та психологічні особливості державного управління, зокрема йдеться про ті, котрі відображають особливості, які обумовлені вимогами до основних напрямків оптимізації функціонування державної служби та розкривають особливості, обумовлені особистістю самого державного службовця. Розкриваються основні організаційно-психологічні проблеми в діяльності держслужбовців, зокрема ті, що стосуються державного управління та особливостей функціонування організацій, організаційно-психологічні проблеми, які пов'язані із діяльністю державних службовців, та організаційно-психологічні проблеми, які мають відношення до взаємодії з населенням, пресою та громадськістю.

Ключові слова: державне управління, соціальне управління, державна служба, соціально-організаційні особливості, психологічні особливості, особистість державного службовця, організаційно-психологічні проблеми.

Д.И. Курица, А.И. Курица. Социально-организационные и психологические особенности государственного управления как одного из видов социального управления. В статье говорится о государственном управлении как виде социального управления. Рассматривается сущность государственного управления и роль государственной службы, концентрируется внимание на основных значениях термина «государственная служба». Рассматриваются социальные – организационные и психологические особенности государственного управления, в частности, говорится об особенностях, обусловленных требованиями к основным направлениям оптимизации функционирования государственной службы, раскрываются особенности, обусловленные личностью самого государственного служащего. Раскрываются основные организационно – психологические проблемы в деятельности госслужащих, то есть те, которые касаются государственного управления и особенностей функционирования организаций, организационно – психологические проблемы, связанные с деятельностью государственных служащих, и

организационно – психологические проблемы, которые имеют отношение к взаимодействию с населением, прессой и общественностью.

Ключевые слова: государственное управление, социальное управление, государственная служба, социально – организационные особенности, психологические особенности, личность государственного служащего, организационно – психологические проблемы.

Постановка проблеми. Багатогранність та специфічність завдань, які сьогодні вирішуються в рамках державної служби, обумовлюють значну інтенсифікацію професійної діяльності держслужбовців. Як наслідок, це призводить до виникнення професійного стресу в працівників даної категорії, що негативно позначається на ефективності виконання актуальних завдань, які стоять перед державною службою. Зважаючи на це, заслуговує на окреме вивчення проблема соціально-організаційних та психологічних особливостей державного управління як одного з видів соціального управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В контексті завдань даного дослідження було проаналізовано ряд літературних джерел. Аналіз літератури з державного управління, менеджменту та психології показує, що існує досить велика кількість західних (К.Майк-Вікар, Т.Монастирський, Г.Райт), російських (Г.Атаманчук, Т.Базаров, В.Граждан, В.Козбаненко) та українських (І.Артим, З.Балюк, В.Гамаль, Б.Гурне, Л.Карамушка, В.Князев, В.Луговий, Д.Любимова, А.Мельник, П.Надолішній, Н.Нижник, В.Олуйко, О.Пархоменко-Куцевіл, С.Серьогін, В.Ткачук) робіт, в яких розкрито зміст проблематики особливостей державного управління як одного з видів соціального управління.

Зокрема, на основі аналізу в літературі підходів низки науковців, а саме Г.Атаманчука, С.Дубенко, В.Лугового, В.Малиновського, О.Оболенського, А.Рачинського, С.Серьогіна, С.Соколовського, В.Яцуба та інших констатовано, що державне управління реалізується завдяки діяльності державної служби.

Метою статті є аналіз державного управління як виду соціального управління, розкриття сутності державного управління, висвітлення соціально-організаційних та психологічних особливостей державного управління, а також організаційно-психологічних проблем в діяльності держслужбовців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз державного управління як виду соціального управління доцільно здійснювати в процесі висвітлення низки питань: сутність державного управління та роль державної служби в його здійсненні; соціаль-

но-організаційні та психологічні особливості державного управління в період трансформаційних процесів в Україні; основні організаційно-психологічні проблеми в діяльності держслужбовців, які обумовлюють виникнення професійного стресу.

В літературі зазначається, що наряду із технічним та біологічним управлінням, в життєдіяльності людей важливу роль відіграє соціальне управління, під яким розуміють функцію, що впливає з природи будь-якого суспільства і яку розуміють як доцільну управлінську діяльність, спрямовану на забезпечення доцільної взаємодії суб'єктів суспільного життя (особистості, соціальних спільнот, суспільства загалом), у ході якої реалізуються соціокультурні програми, які виражають соціальні потреби [11].

Соціальне управління є багатоаспектним феноменом, тому існує багато його видів, які можуть бути класифіковані, зокрема, за сферами організації суспільства та за рівнями управління в суспільстві. За першим критерієм виділяють три види соціального управління: адміністративно-державне (політичне управління); управління соціокультурною сферою (духовне виробництво); управління виробничою сферою (матеріальне виробництво). Щодо другого критерія, то тут виділяють такі види соціального управління: суспільства (держави) в цілому; соціальної сфери; регіону; на рівні організації.

На основі досліджень працях зарубіжних та українських учених зроблено висновок про те, що державне управління (public administration) – це один із видів соціального управління, який являє собою організуючий, спрямовуючий, координуючий та контролюючий вплив, що здійснюється державою через систему її органів і який спрямований на організацію життя суспільства, створення умов для матеріального, культурного та духовного розвитку громадян.

Державне управління здійснюється через діяльність державної служби, мета якої полягає у впорядкуванні та підвищенні ефективності процесів формування та реалізації державного управління.

Розрізняють такі основні значення терміна «державна служба» [7]:

1. Державна служба як сукупність таких складових: а) організаційної; б) процесуальної; в) людської.

2. Державна служба – діяльність професійних державних службовців, які проходять службу в державних органах чи їх апаратах, щодо практичного здійснення завдань і функцій зазначених органів.

3. Державна служба – публічний вид діяльності, спрямований на реалізацію не приватних інтересів, а суспільних, тобто публічних інтересів.

Констатовано, що державне управління реалізується завдяки діяльності державної служби. Поняття «державна служба» має два основні значення: а) соціально-правовий інститут суспільства, через який здійснюється процес державного управління; б) професійна діяльність працівників держслужби (держслужбовців) щодо здійснення цілей і функцій держави через виконання обов'язків і повноважень на посаді, що визначена в конкретному державному органі, яка має публічний характер.

Що стосується першого значення державної служби, то державна служба як соціально-правовий інститут має певну структуру, яка включає різні рівні та види. Так, в системі державної служби в Україні виділяють три основні рівні: а) центральний; б) регіональний (Автономна республіка Крим, області); в) місцевий [11].

Стосовно другого значення державної служби, то згідно із Законом України «Про державну службу» державна служба визначається як професійна діяльність осіб, які займають посади в державних органах та їх апараті щодо практичного виконання завдань і функцій держави та одержують заробітну плату за рахунок державних коштів. Вказується, що ці особи є державними службовцями і мають відповідні повноваження» [4; 5].

Державне управління характеризується певними особливостями, які відрізняють його від інших видів соціального управління. Це знаходить відображення в певних особливостях діяльності держслужбовців.

Так, зарубіжними дослідниками визначено такі відмінності державного управління, порівняно, наприклад, з бізнес-управлінням: відсутність критерія прибутковості; дещо розмиті уявлення про відповідальність і владу; тенденція надавати послуги радше тим, хто забезпечує ресурси, ніж постійним споживачам [3].

Російські дослідники [7] говорять про те, що діяльність в органах державного управління специфічна за своїм предметом, оскільки передбачає постійну взаємодію з іншими людьми з метою вирішення соціальних проблем. Отже, вона належить до суб'єкт-суб'єктного класу стосунків.

На основі аналізу літератури доцільно виділити ряд соціально-організаційних та психологічних особливостей державного управління та діяльності держслужбовців, котрі можна підрозділити на дві основні групи.

Перша група відображає особливості, які обумовлені вимогами до основних напрямків оптимізації функціонування державної служби та діяльності державних службовців у контексті виникнення нових соціальних реалій та здійснення європейської інтеграції.

Друга група розкриває особливості, обумовлені особистістю самого державного службовця, необхідністю розробки та впровадження необхідних організаційно-психологічних умов для забезпечення позитивного самопочуття держслужбовців, їх психічного здоров'я, надання відповідної підтримки для реалізації їх потреб та інтересів тощо.

Проаналізуємо насамперед особливості, які відносяться до першої групи.

Так, фахівці наголошують, що концепцією адміністративної реформи в Україні передбачено вироблення нової управлінської ідеології, спрямованої на оновлення адміністративної культури, формування готовності управлінського персоналу до прийняття рішень в умовах зростаючої свободи дій та підвищення особистої відповідальності з орієнтацією на служіння громадянам. При цьому підкреслено, що без вирішення цієї проблеми неможливе запровадження норм та цінностей демократії як основних підвалин подальшого державного розвитку і реального формування повноцінного громадянського суспільства в Україні.

Підкреслено, що саме на інститут державної служби покладено завдання зміцнення української державності й розвитку демократичного суспільства.

Виділено показники, що сприяють формуванню позитивного ставлення громадськості до державної служби: ефективність діяльності як цілісної структури, так і окремих її функціональних одиниць; упорядкованість, згуртованість та монолітність державної організації; рівень культури, зокрема етичні норми; ставлення співробітників до своєї установи та її керівників; стиль взаємодії з макро- та мікросередовищем; урахування потреб населення, менталітету громадян та історичних особливостей місцевості.

Далі проаналізуємо особливості, які відносяться до другої групи.

Дані особливості знайшли відображення, зокрема в розробці ідей осучаснення та вдосконалення управління людськими ресурсами в діяльності державних інституцій. В рамках діяльності сучасної державної служби в Україні, яка має бути передусім високоінтелектуальним духовно-культурним соціальним інсти-

тутом, особистість державного службовця визнається основним суб'єктом. Особистісний підхід до чиновника надасть необхідної «випереджальності» усій вітчизняній сфері державного управління, суть якої полягає у сучасній переорієнтації підходу до державного службовця, що унеможливить будь-яке приниження гідності останнього як особистості.

На основі проведеного аналізу робіт, які стосуються соціально-організаційних та психологічних особливостей державного управління та діяльності держслужбовців, можна зробити кілька важливих висновків.

По-перше, те, що дослідження проблем першої групи особливостей за своєю кількістю значно переважають над другою групою, тобто, у дослідженні даної проблеми більше акцентується на «зовнішніх» проявах адміністративної реформи (змісту, напрямках, формах роботи, ефективності державної служби та державних службовців), ніж на «внутрішніх», які мають відношення до особистості державних службовців, створення умов для їх успішної професійної діяльності, самореалізації, забезпечення професійного та психічного здоров'я.

По-друге, переважну більшість досліджень виконано в рамках досліджень з теорії і практики державного управління. При цьому викликає певне здивування той факт, що навіть при проведенні досліджень із психологічних аспектів діяльності держслужби та держслужбовців фахівці з державного управління випереджають психологів.

По-третє, з приємністю можна констатувати звернення фахівців до ідей організаційної психології, згідно з якими діяльність державної інституції розглядається як динамічна соціальна мікросистема, в реалізації якої важливу роль відіграє партнерська взаємодія об'єктів та суб'єктів державного управління.

Отже, в цілому варто говорити про необхідність дослідження психологічних аспектів функціонування державної служби та діяльності держслужбовців.

На основі аналізу літератури виділено низку організаційно-психологічних проблем у діяльності держслужби та держслужбовців, які обумовлюють виникнення напруженості в професійній діяльності держслужбовців і, відповідно, можливість виникнення професійного стресу.

Першу групу складають організаційно-психологічні проблеми, що стосуються державного управління та особливостей функціонування організацій, які діють в системі державної служби:

1. Державне управління містить в собі величезний матеріальний і людський ризик.

2. Помилка окремої людини, або наперед продумана протиправна дія може викликати великі ускладнення в безлічі підлеглих організацій.

3. Управління в органах державної влади носить нормативно-посадовий характер.

4. Порівняно з іншими органами, державні органи є більш «закритими» стосовно сприйняття змін.

До другої групи відносяться організаційно-психологічні проблеми, які пов'язані із діяльністю державних службовців:

1. Обираючи своєю професією державну службу, людина робить свідомий вибір, погоджуючись на суворі обмеження.

2. На державних управлінців покладається велика суспільна довіра, що апріорі наділяє їх посадовим авторитетом.

3. Спостерігається тенденція зниження професіоналізму та професійної компетенції державних службовців, нераціонально використовується їхня праця, зменшується мотивація на навчання.

4. Існує ряд чинників, що знижують мотивацію державних службовців: низький престиж звання «державний службовець»; недостатнє матеріальне забезпечення; недосконалість механізму проходження державної служби.

5. Сьогодні службовці здебільшого зазнають негативних впливів сучасного напруженого та трудомісткого ритму життя.

6. Ні керівництво, ні спеціалісти кадрових служб ніколи не цікавляться рівнем задоволеності державного службовця своїм місцем роботи.

Третю групу складають організаційно-психологічні проблеми, що мають відношення до взаємодії з населенням, пресою та громадськістю:

1. Термін «державний службовець» в українському суспільстві вже давно став негативно забарвленим, що сформувало в суспільній свідомості негативний образ державного службовця.

2. Спостерігається досить низький рівень довіри громадськості до різних гілок влади, що пов'язано не лише з певною оцінкою діяльності органів державного управління, але й значною мірою зумовлено емоційним сприйняттям їх іміджу.

3. Визначено основні фактори, що негативно впливають на імідж державного службовця: непослідовність у діях; байдужість до людських проблем; відсутність патріотизму; неетичність по відношенню до людей та своїх колег, відсутність відповіді

дальності за неетичні висловлення по відношенню до своїх колег і суспільства; закритість апарату.

4. Існують певні обмеження і водночас складнощі державного управління при взаємодії з пресою.

Висновки. На основі вищезазначеного матеріалу можна зробити висновок про те, що діяльність держслужбовців є достатньо складною і напруженою, що обумовлює виникнення професійного стресу. Тому однією із проблем, вирішення якої може сприяти підвищенню ефективності діяльності держслужбовців та забезпеченню їх психологічного здоров'я, є оптимізація державного управління як одного з видів соціального управління.

Список використаних джерел

1. Базаров Т.Ю. Психологические аспекты управления персоналом в системе государственной службы : учеб. пособ. / Т.Ю. Базаров, О.А. Долгополова. – Волгоград : ВАГС, 2002. – 223 с.
2. Балюк З.В. Вимоги до особистості державного службовця в контексті розвитку системи державного управління / З.В. Балюк // Вісник Укр. академії держ. упр. при Президенті України. – 2001. – №2. – Ч. 1. – С. 374–375.
3. Бурдяк В. Державна служба як особливий різновид суспільно корисної праці / В. Бурдяк // Публічне управління: теорія та практика : зб. наук. пр. Асоціації докторів наук з державного управління. – Х. : Вид-во «ДокНаукаДержУпр». – 2011. – №1(5). – С. 140–147.
4. Закон України «Про державну службу» // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – №52. – С. 490–491.
5. Закон України від 17 листопада 2011 року №4050-VI «Про державну службу»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
6. Малиновський В.Я. Державне управління : навч. посіб. – [вид. 2-ге, доп. та перероб.] / В.Я. Малиновський. – К. : Атіка, 2003. – 576 с.
7. Михайленко В.О. Організаційно-професійні та соціально-демографічні чинники вияву у персоналі держадміністрацій навичок командної роботи / В.О. Михайленко // Вісник післядипломної освіти. – К. : ЦППО, 2008. – Вип. 8. – С. 230–239.
8. Нижник Н.Р. Державний службовець в Україні (пошук моделі) / [авт. кол. : Н.Р. Нижник, В.В. Цветков, Г.І. Леліков, О.Д. Крупчан, С.Д. Дубенко, П.М. Ткачук, Я.В. Немировський]. – К. : Ін-Юре, 1998. – 102 с.

9. Пашко Л.А. Людські ресурси у сфері державного управління: теоретико-методологічні засади оцінювання : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 25.00.03 / Людмила Андріївна Пашко; Ін-т законодавства Верховної Ради України. – К., 2007. – 27 с.
10. Пашко Л.А. Людські ресурси у сфері державного управління: теоретико-методологічні засади оцінювання : монографія / Л.А. Пашко. – К. : Вид-во НАДУ, 2005. – 236 с.
11. Сімеоніді І.А. Формування іміджу державної служби / І.А. Сімеоніді // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету. – Херсон, 2010. – №2. – С. 136–145.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bazarov T.Ju. *Psychologicheskyye aspekty upravleniya personalom v systeme gosudarstvennoy sluzhby* : ucheb. posob. / T.Ju. Bazarov, O.A. Dolgoplova. – Volgograd : VAGS, 2002. – 223 s.
2. Baljuk Z.V. *Vymogy do osobystosti derzhavnogo sluzhbovcja v konteksti rozvytku systemy derzhavnogo upravlinnja* / Z.V. Baljuk // *Visnyk Ukr. akademii' derzh. upr. pry Prezydentovi Ukrainy*. – 2001. – №2. – Ch. 1. – S. 374–375.
3. Burdjak V. *Derzhavna sluzhba jak osoblyvyj riznovyd suspil'no-korysnoi' praci* / V. Burdjak // *Publichne upravlinnja: teoriya ta praktyka* : zb. nauk. pr. *Asociacii' doktoriv nauk z derzhavnogo upravlinnja*. – H. : Vyd-vo «DokNaukDerzhUpr». – 2011. – №1(5). – S. 140–147.
4. *Zakon Ukrainy «Pro derzhavnu sluzhbu»* // *Vidomosti Verhovnoi' Rady Ukrainy*. – 1993. – №52. – S. 490–491.
5. *Zakon Ukrainy vid 17 lystopada 2011 roku №4050-VI «Pro derzhavnu sluzhbu»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
6. Malynovs'kyj V.Ja. *Derzhavne upravlinnja* : navch. posib. – [vyd. 2-ge, dop. ta pererob.] / V.Ja. Malynovs'kyj. – K. : Atika, 2003. – 576 s.
7. Myhajlenko V.O. *Organizacijno-profesijni ta social'no-demografichni chynnyky vyjavu u personalu derzhadministracij navychok komandnoi' roboty* / V.O. Myhajlenko // *Visnyk pisljadyplomnoi' osvity*. – K. : CIPPO, 2008. – Vyp. 8. – S. 230–239.
8. Nyzhnyk N.R. *Derzhavnyj sluzhbovec' v Ukraini (poshuk modeli)* / [avt. kol. : N.R. Nyzhnyk, V.V. Cvjetkov, G.I.

- Lelikov, O.D. Krupchan, S.D. Dubenko, P.M. Tkachuk, Ja.V. Nemyrovs'kyj]. – К. : In-Jure, 1998. – 102 s.
9. Pashko L.A. Ljuds'ki resursy u sferi derzhavnogo upravlinnja: teoretyko-metodologichni zasady ocinjuvannja : avtoref. dys. ... d-ra psychol. nauk : 25.00.03 / Ljudmyla Andrii'vna Pashko; In-t zakonodavstva Verhovnoi' Rady Ukrai'ny. – К., 2007. – 27 s.
 10. Pashko L.A. Ljuds'ki resursy u sferi derzhavnogo upravlinnja: teoretyko-metodologichni zasady ocinjuvannja : monografija / L.A. Pashko. – К. : Vyd-vo NADU, 2005. – 236 s.
 11. Simeonidi I.A. Formuvannja imidzhu derzhavnoi' sluzhby / I.A. Simeonidi // Aktual'ni problemy derzhavnogo upravlinnja, pedagogiky ta psichologii' : zb. nauk. prac' Hersons'kogo nacional'nogo tehničnogo universytetu. – Herson, 2010. – №2. – S. 136–145.

D.I. Kurytsia, A.I. Kurytsia. Social-organizational and psychological features of state governance as a type of social governance. The article deals with the state governance as a type of social governance. The essence of state governance and function of government service are considered and the attention is focused on the term «government employee». The social-organizational and psychological features of state governance are clarified, namely these features, which are conditioned by the main areas of optimization and functioning of state governance, and express features of the government employee. The main organizational and psychological problems in the activity of government employee, which regard to the state governance and peculiarity of functioning of establishments, organizational and psychological problems, which are connected with the activity of government employee and organizational and psychological problems, which regard to the interaction with the population, press and community are considered.

As a result of the study it was concluded that the activity of government employees was rather complicated and intensive, that stipulated the appearance of professional stress. That's why one of the problems whose solution can promote the efficiency of government employees' activity and support of their mental health is to optimize state governance as a kind of social governance. The purpose of the article is the analysis of state governance as a type of social governance, the disclosure of the meaning of state governance, explanation of the social-organizational and psychological characteristics of state governance, as well as organizational and psychological problems in the work of government employees.

Key words: state governance, social governance, government service, social-organizational features, psychological features, government employee, organizational and psychological problems.

Отримано: 12.01.2014 р.

Особливості громадянського формування молоді у контексті трансформації виховної діяльності в 20–30-х рр. ХХ століття

І.О.Кучинська. **Особливості громадянського формування молоді у контексті трансформації виховної діяльності в 1920-30-х рр. ХХ століття.** У статті висвітлено соціально-педагогічні особливості громадянського формування учнівської молоді в Україні у контексті трансформації виховної діяльності 20–30-х рр. ХХ століття. Досліджено, що починається розлад у розвитку української педагогічної думки через згортання оригінальності української системи середньої освіти: відбувається русифікація школи і ліквідація особливостей освітньої системи в Україні та її централізація з єдиним директивним центром у Москві. Здійснений аналіз документів засвідчив, що у 1929–1933 рр. відбулася політико-ідеологічна стандартизація процесу виховання громадянськості дітей і молоді в Україні; педагогічна наука та українська школа стають частиною загальної «радянської культури».

Ключові слова: соціально-педагогічні особливості, формування, виховання, громадянськість, трансформація, освітня система, школа, молодь.

И.А.Кучинская. **Особенности гражданского формирования молодежи в контексте трансформации воспитательной деятельности в 1920-30 гг. XX века.** В статье освещаются социально-педагогические особенности гражданского формирования учащейся молодежи в Украине в контексте трансформации воспитательной деятельности 20- 30-х гг. XX века. Исследовано, что начинается разлад в развитии украинской педагогической мысли из-за сворачивания оригинальности украинской системы среднего образования: происходит русификация школы и ликвидация особенностей образовательной системы в Украине, ее централизация с единственным директивным центром в Москве. Проведенный анализ документов показал, что в 1929-1933 гг. состоялась политико-идеологическая стандартизация процесса воспитания гражданственности детей и молодежи в Украине, педагогическая наука и украинская школа становятся частью общей «советской культуры».

Ключевые слова: социально-педагогические особенности, формирование, воспитание, гражданственность, трансформация, образовательная система, школа, молодежь.

Постановка проблеми. Проблематика громадянського формування молоді в Україні завжди перебувала у центрі науково-педагогічних інтересів вітчизняних педагогів. На початку 20–30-х рр. ХХ століття ця тема аналізувалась у роботах таких вітчизняних педагогів, як С. Ананьїн, Г. Гринько, В. Дурдуківський, В. Дюшен, О. Залкінд, О. Залужний Т. Лубенець, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Ряпшо, М. Скрипник, Я. Чепіги та інших. І в умовах сьогодення сучасна наукова еліта (І. Бех, М. Евтух, О. Сухомлинська, Б. Борисhevський та ін.) акцентують увагу педагогічної громадськості на важливості актуалізації даної проблематики. Сучасні педагоги розглядають *громадянське виховання* як соціально обумовлений процес підготовки громадян-патріотів до функціонування і взаємодії в умовах демократичного суспільства; *громадянськість* – як духовно-моральну цінність, світоглядно-психологічну характеристику людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни.

Мета статті: висвітлити і розкрити особливості громадянського формування учнівської молоді в Україні у контексті трансформації виховної діяльності 20–30-х рр. ХХ століття.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що ідеї громадянського виховання, які виникли у період Української національно-демократичної революції (1917–1920 рр.) не втратили своєї актуальності і на початку радянської влади (20–30-х рр. ХХ століття), хоча поступово, з розвитком комуністичної ідеології, громадянська тема виховання змінила свої ціннісні орієнтири. Радянська влада на початку 20-х рр. ХХ століття, змінивши середовище взаємодії та спілкування людини, ієрархію соціальних цінностей і пріоритетів суспільства, сформувала нову громадянську поведінку. На відміну від російської педагогічної думки, характерною особливістю цього періоду в Україні були: *створення власної, оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація та соціальний захист дитинства; розбудова національного змісту навчання і виховання (викладання рідною мовою, у т. ч. й мовами національних меншин, українознавчі курси (комплекси): «Краєзнавство», «Історія України», «Українська мова і література», «Географія України»).*

Аналіз матеріалів (Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1920); Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР (1920); Збірник чинного законодавства УСРР про народну освіту (1927)) засвідчив, що специфічною рисою цього етапу було те,

що вершину ієрархії канонів посідає блок ідей марксизму як соціально-політичного вчення, який, зокрема, розцінювався інтелектуалами як штучний щодо існуючої національної парадигми. Часткова лібералізація національної політики, розширення сфери використання української мови, розвиток національної освіти, українізація преси та видання книг, часткова дерусифікація великих міст та інші заходи створили умови, в яких за інерцією ще деякий час продовжувався започаткований Українською революцією історіографічний процес.

Разом із тим, поширювані на той час в Україні соціалістичні ідеї побудови суспільних відносин, держави загалом вплинули і на вибір пріоритетних спрямувань, зокрема, і у виховній діяльності. Ці ідеї визначалися як виключно важливий елемент соціальних змін у суспільстві, зорієнтованих на зміни способу життєдіяльності людей. У цьому контексті з'ясовується широкий спектр інтересів: від впливу суспільства на особистість до вивчення її конкретного життєвого шляху.

Актуалізуються дослідження проблем соціалізації. Соціальна теорія виховної діяльності детермінувала відповідні ціннісні орієнтири й ідеали. Відбулася зміна національно-державної парадигми громадянського виховання на соціальну (1921), а згодом комуністичну (1929). Ця *трансформація* ідеї громадянського виховання обґрунтовувалася з чітко визначених соціально-політичних позицій. Побудова соціалістичної держави вимагала від педагогічної громадськості ефективних пошуків впровадження відповідних ідей у виховну практику. Однак, на відміну від російських аналогів, *специфічність* української педагогічної думки полягала у яскраво вираженій взаємодії соціальних аспектів з національними й комуністичними (останній розглядався у контексті прогресивного розвитку суспільства). Робиться спроба побудови нової моделі виховання громадянина на засадах розуміння сутності природи держави, її функцій та установ, а також дисциплінування й привчання вихованця виконувати обов'язки перед державою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Соціальна ідея виховання громадянськості* знайшла своє відображення у педагогічних поглядах С. Ананьїна, Е. Аркіна, П. Барта, Г. Гринька, А. Гендрихівської, А. Гуарій, М. Гордієвського, О. Дойнікова, В. Дурдуківського, В. Дюшен, О. Залкінда, О. Залужного, О. Калашнікова, Т. Лубенця, Е. Мединського, М. Міронова, Я. Мамонтова, О. Музиченка, О. Попова, М. Руновського, Я. Ряппо, Е. Равич-Щербо, М. Скрипника, І. Соколянського, Я. Чепіги,

Е. Яновської та інших. Зокрема, у праці С. Ананьїна «Історія педагогічних течій» (1929) зроблено спробу поєднати класовий підхід до аналізу різноманітних теорій виховання з їх об'єктивною оцінкою. Аналізуючи й обґрунтовуючи різницю в засобах виховання громадянина до революції і порівнюючи її з сучасним етапом (20-і рр. XX століття), увага автора була (третій параграф четвертої лекції «Теорія громадського виховання») на довершеності педагогічної течії соціального ухилу, що визначається як громадянське виховання («виховує для держави через державу»).

Педагог Я. Мамонтов у роботі «Право держави і право дитини» (1922) розглядав громадянське виховання як важливу складову державного виховання, стверджуючи, що: 1) право держави над громадянином має абсолютний, необмежений характер; 2) право держави над громадянином обмежується правом громадянина на релігійне, політичне та інші форми індивідуального самовизначення; 3) право держави над громадянином пов'язано з реальною можливістю його культурного розвитку.

У праці «Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)» (1926) педагог О. Залужний представив широкий огляд і науковий аналіз відомих на той час здебільшого зарубіжних методів вивчення колективу та виклав систему нових, розроблених автором і його співробітниками; аргументував тезу про необхідність виховання особистості через колектив, силами колективу і для колективу. Така теза вперше була висунута як гасло у «Декларації про соціальне виховання» (1920), автором якої, як свідчать джерела 20-х рр. XX століття, був О. Попов, перший директор УНДІПу.

Педагоги А. Гендрихівська, А. Гурарій, В. Дюшен у праці «Робота з жовтенятами» (1928) (розділ «Громадянське виховання жовтенят») підкреслювали значущість і важливість тематичного вибору у справі формування громадянської свідомості дітей молодшого шкільного віку.

На цьому етапі історичного розвитку стрімко розвивається українська культура, а отже, й педагогічна думка. Українські педагоги І. Соколянський, О. Залужний, Я. Чепіга, О. Музиченко, Я. Мамонтов та інші, використовуючи здобутки західноєвропейської, північноамериканської та російської шкіл психології та педології, створювали свої, національні, притаманні лише українській педагогічній думці *концепції, підходи, методи та засоби* освіти й виховання дітей.

Педагогічна думка 20-х рр. – це розмаїття напрямів, течій, шкіл, серед яких: експериментальна педагогіка, куди увійшли

такі складники, як рефлексологія і педологія (О. Залужний, І. Соколянський); концепція естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістична педагогіка (О. Музиченко); прагматична педагогіка (Б. Манжос); вільне трудове виховання в контексті педології (Я. Чепіга); національне виховання (В. Дурдуківський). Домінуючою виховною концепцією всіх без винятку педагогів досліджуваного періоду була концепція соціального виховання дітей і молоді, яка асоціювалася із громадянським вихованням. Зазначимо, що в Україні пріоритетного значення набули соціальні ідеї формування громадянського світогляду учнівської молоді.

Результати дослідження діяльності наркомосвіти УСРР за 1924–1925 рр. доводять, що специфічним новоутворенням у виховній сфері стали *соціально-громадянські підходи до формування особистості в дитячих будинках*, які в 20-х рр. ХХ століття набули масового характеру (наслідки довготривалих воєн та важкого економічного становища). Гасло «захист дитинства» здобуло ранг державної політики. У липні 1920 року декретом Раднаркому України було створено Раду захисту дітей на чолі з головою Раднаркому. До складу Ради увійшли наркоми охорони здоров'я, освіти, соціального забезпечення, продовольства і землеробства, а також представники Південного бюро ВЦРПС, Жінвідділу. У руках Ради концентрувалися усі важелі управління. Держава робила певний «ухил» у бік незабезпечених, безпритульних дітей, прагнучи виховати з них повноцінних громадян, зобов'язаних новій владі.

На підставі тверджень про розпад сім'ї і унеможливлення виконання нею виховної функції робився висновок про необхідність перенесення «центру ваги» в справі шкільництва з єдиної трудової школи на дитячий будинок. Стихійно склалася ситуація, коли перед педагогами постала проблема вибору шляхів та засобів формування громадянина держави, аналогів якої ще не існувало в світі. Соціальне виховання «проблемних дітей», якими були на той час вихованці дитбудинків, актуалізувало і питання громадянського становлення особистості.

Підкреслимо, що особлива увага приділялась актуалізації *дитячого руху*, (зокрема комуністичного) як важливого аспекту впливу на формування громадянського світогляду учнівської молоді, новій формі організації виховання.

Головне завдання дитячого руху полягало у підготовці підрастаючої особистості до її громадських функцій. Серед провідних елементів дитячого руху визначали: 1) творчу ініціативу

(самодопомога й активність дитини, а не опіка над нею); 2) колективну працю (самоврядування, взаємодопомога, трудова громада); 3) революційній настрій (класова етика). Виховна метода комуністичного дитячого руху полягала у планомірному пристосуванні дітей і молоді до класової боротьби і суспільно корисної праці. Наприклад, аналіз діяльності програми дитячої групи «Юний Спартак» (1922) довів, що його основними елементами були суспільно-політичне, ідеологічне, економічне, трудове, екологічне, естетичне та фізичне виховання. Названа програма засвідчує класовий підхід у формуванні громадянського світогляду учнівської молоді, а саме: 1) відданість радянській владі; 2) намагання стати корисним громадянином республіки; 3) боротьба за комуністичні ідеї; 4) готовність стати чесним і свідомим комунаром в рядах КСМУ; 5) намагання опанувати знання та боротьба проти безграмотності; 6) працелюбність і повага до праці інших; 7) правдивість; 8) дисциплінованість, точне і швидке виконання всіх доручень організації та її керівників тощо.

Українські науковці 20-х рр. ХХ століття (Я. Мамонтов «Право держави і право дитини (З приводу «Деклярації Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей» (1922), «Соціальне виховання» (1922); В. Дурдуківський «Дитяче шкільне самоврядування (З практики трудової школи)» (1923); Т. Лубенець «Школа та її робітники» (1924); Е. Равич-Щербо «Основные моменты построения учебно-воспитательного плана в учреждениях социального воспитания» (1924); М. Скрипник «Питання соціального виховання» (1929) та інші) розглядали громадянське виховання як соціальне явище і підкреслювали залежність його цілей від суспільного устрою. Цілі виховання, що визначаються ідеалом людини нового суспільства, на думку українських педагогів, мотивувалися вихованням громадянина комуністичного суспільства з інтернаціонально-патріотичними якостями. При цьому комунізм розумівся як суспільство єдності й творчої діяльності, а комуністичне будівництво співставлялося з поняттям «прогрес». Так почала формуватися комуністична парадигма громадянського виховання, методологічну основу якої становила марксистсько-ленінська теорія.

Як засвідчив аналіз навчальних планів і програм середніх шкіл, актуального значення набув предмет «*Суспільствознавство*». Підкреслимо, що домінування в українській школі політграмоти, дисциплінарних вимог, патріотичних цінностей, ідей колективізму, самоврядування обумовили розвиток громадянського виховання у 1921–1933 рр. ХХ століття.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що у *виховній теорії 20-х рр. ХХ століття ключовим стає термін «соціальне»*. Громадянське формування особистості розглядалося в аспекті соціального виховання, в чому і полягала специфіка виховної діяльності у досліджуваній період. У теорії виховання виокремлювалися такі основні значення соціального: 1) надприродне, надорганічне існування особистості, яка у процесі свого розвитку досягла стадії морального життя; 2) синонім суспільного (тобто спосіб спільної діяльності та організації взаємовідносин); 3) нормативне поняття, яке визначає регулювання взаємовідносин.

Висновки. Отже, зазначимо, що наприкінці 20-х рр. ХХ століття починається розлад у розвитку української педагогічної думки через згортання оригінальності української системи середньої освіти: відбувається русифікація школи і ліквідація особливостей освітньої системи в Україні та її централізація з єдиним директивним центром у Москві. Здійснений аналіз документів засвідчив, що у 1929–1933 рр. відбулася політико-ідеологічна стандартизація процесу виховання громадянськості дітей і молоді в Україні. Освітні заклади відходять від експериментування і стають на шлях авторитарно-дисциплінарних принципів управління та діяльності з чітко визначеним обсягом знань, умінь і навичок. Класовий підхід до виховання молодого покоління став домінуючим. Саме з позиції цього підходу розглядалося співвідношення виховання й розвитку, право особистості на індивідуальний розвиток природних сил і здібностей. Педагогічна наука й українська школа стають частиною загальної «радянської культури», яка мала чітко виражений російський зміст і яку можна класифікувати як «російсько-радянську».

Список використаних джерел

1. Ананьїн С. А. Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії / С. А. Ананьїн. – Харків. – 1929. – С. 107–113.
2. Аркин Е. Дошкольный возраст / Е. Аркин. – М. : – Государственное издательство. – 1921. – 222 с.
3. Барт П. Історія соціально – педагогічної ідеї / П. Барт. – Оdesa, 1923. – 31 с.
4. Вопросы краеведения в школе / Под ред. проф. В. П. Буданова и И. С. Симонова. – Л., 1926. – 171 с.
5. Гендрихівська А. Робота з жовтенятами / А. Гендрихівська, А. Гузарій, В. Дюшен. – Харків: Державне видавництво України, 1928. – 73 с.

6. Детдвижение на Украине // Путь просвещения. –1924. – № 7. – С. 141–146.
7. Діяльність наркомосвіти УСРР за 1924-1925 рр. – Харків, 1925. – С. 27–147.
8. Дурдуківський В. Дитяче шкільне самоврядування (З практики трудової школи) // Педагогічний збірник / За ред. В. Дурдуківського. – Ч. 1. Теорія та методика. – К.: Слово. – 1923. – С. 13–31.
9. Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики / А .Б. Залкинд. – Л., 1926. – 178 с.
10. Залужний О. Методи вивчення дитячого колективу / О. Залужний. – К., 1926. – С. 20.
11. Крайник І. Нові напрями / І. Крайник // Учитель.– 1925. – Ч. 3–4. – С. 61–69.
12. Крупская Н. Проблема политического образования / Н. Крупская // На путях к новой школе. – № 4, 5. – 1929. – С. 5–8.
13. Лубенець Т. Г. Школа та її робітники / Т. Г. Лубенець // Радянська освіта. – 1924. – Ч. 9–10. – С. 23–25.
14. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання.– Твори : У 7 т. / А. С. Макаренко. – К. – 1954. – Т. 5. – С. 124, 243.
15. Мамонтів Я. Право держави і право дитини (З приводу «Деклярації Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей») / Я. Мамонтів. – К., 1922. – Число 1. Травень. – С. 33–42.
16. Ряппо Я. П. Новий етап в праці Наркомосвіти / Я. П. Ряппо // Радянська освіта. – 1925. – № 2. – С. 8–12.
17. Скрипник М. Питання соціального виховання / М. Скрипник. – Х., 1929. – С. 9–27.
18. Яновська Е. В. Соціальне виховання як неминуча історична потреба / Е. В. Яновська. – Київ, 1921. – 84 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'i'n S. A. Istorija pedagogichnyh techij. Novitni pedagogichni techii' / S. A. Anan'i'n. – Harkiv. – 1929. – S. 107–113.
2. Arkin E. Doshkol'nyj vozrast / E. Arkin. – M. : – Gosudarstvennoe izdatel'stvo. – 1921. – 222 s.
3. Bart P. Istorija social'no – pedagogichnoi' idei' / P. Bart. – Odesa, 1923. – 31 s.
4. Voprosy kraevedeniija v shkole / Pod red. prof. V. P. Budanova i I. S. Simonova. – L. – 1926. – 171 s.

5. Gendryhivs'ka A. Robota z zhovtenjatamy / A. Gendryhivs'ka, A. Gurarij, V. Djushen. – Harkiv: Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy, 1928. – 73 s.
6. Dtdvizhenie na Ukraine // Put' prosveshhenija. –1924. – № 7. – S. 141–146.
7. Dijal'nist' narkomosviti USRR za 1924-1925 rr. – Harkiv, 1925. – S. 27–147.
8. Durdukivs'kyj V. Dytjache shkil'ne samovrjaduvannja (Z praktyky trudovoi' shkoly) // Pedagogichnyj zbirnyk / Za red. V. Durdukivs'kogo. – Ch. 1. Teorija ta metodyka. – K.: Slovo. – 1923. – S. 13–31.
9. Zalkind A. B. Voprosy sovetskoj pedagogiki / A. B. Zalkind. – L., 1926. – 178 s.
10. Zaluzhnyj O. Metody vyvchennja dytjachogo kolektyvu / O. Zaluzhnyj. – K., 1926. – S. 20.
11. Krajnyk I. Novi naprijamy / I. Krajnyk // Uchytel'. – 1925, – Ch. 3–4. – S. 61–69.
12. Krupskaja N. Problema politicheskogo obrazovanija / N. Krupskaja // Na putjah k novoj shkole. – № 4, 5. – 1929. – S. 5–8.
13. Lubenec' T. G. Shkola ta i'i' robitnyky / T. G. Lubenec' // Radjans'ka osvita. – 1924. – Ch. 9–10. – S. 23–25.
14. Makarenko A. S. Problemy shkil'nogo radjans'kogo vyhovannja. – Tvory : U 7 t. / A. S. Makarenko. – K. – 1954. – T. 5. – S. 124, 243.
15. Mamontiv Ja. Pravo derzhavy i pravo dytyny (Z pryvodu «Deklaracij' Narkomosvity U.S.R.R. pro social'ne vyhovannja ditej») / Ja. Mamontiv. – K., 1922. – Chyslo 1. Traven'. – S. 33–42.
16. Rjappo Ja. P. Novyj etap v praci Narkomosvity / Ja. P. Rjappo // Radjans'ka osvita. – 1925. – № 2. – S. 8–12.
17. Skrypnyk M. Pytannja social'nogo vyhovannja / M. Skrypnyk. – H., 1929. – S. 9–27.
18. Janovs'ka E. V. Social'ne vyhovannja jak nemynucha istorychna potreba / E. V. Janovs'ka. – Kyi'v, 1921. – 84 s.

I.O. Kuchynska. The peculiarities of youth's civic formation in the context of educational activity transformation in 1920-30's of the twentieth century. The article envisages the social and educational peculiarities of pupils' civic formation in Ukraine in the context of educational activity transformation in 20-30's of the twentieth century. In the educational theory in 20's of the twentieth century the term «social» has been studied to become the key term, and personality's civic formation

was considered in terms of social education, and that was the specificity of educational activity in the study period.

In the theory of education there have been noted to distinguish such basic social values: 1) supernatural, superorganic existence of the personality, who has reached the stage of his moral life in the course of the development; 2) the synonym of public (that is the way of joint activity and the organization of relationships); 3) a normative concept defining the relationships regulation.

In the development of Ukrainian pedagogical idea there has been investigated the beginning of discord because of the curtailing of original Ukrainian secondary education system: the school Russification and the elimination of Ukrainian educational system peculiarities and its centralization with the only directive center in Moscow have been taking place. The realized analysis of documents showed that the political and ideological standardization of the process of Ukrainian children and youth's civic education took place in 1929-1933; the pedagogical science and Ukrainian school have become the part of general «Soviet culture» having a strongly pronounced Russian content and it can be classified as «Russian and Soviet».

Key word: social and pedagogical peculiarities, formation, education, citizenship, transformation, education system, school, youth.

Отримано: 29.01.2014 р.

УДК 159.923

М.Г. Лаврова, Л.С. Смокова

ДЕТЕРМИНИРУЮЩАЯ РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ СТРАТЕГИЙ СТРЕСС-ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СОТРУДНИКОВ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ

М.Г.Лаврова, Л.С.Смокова. Детермінуюча роль емоційного інтелекту у формуванні стратегій долаючої стрес поведінки у співробітників митних органів. У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей стратегій подолання стресу у співробітників митних органів. Розглянуто сучасні теоретичні і методичні принципи вивчення формування копінг-стратегій особистості в екстремальних умовах життєдіяльності та емоційного інтелекту. Зроблено спробу ви-

значити зони перетину емоційного інтелекту і долаючої поведінки (копінг-стратегій), а також емпірично підтвердити або спростувати зв'язок цих феноменів, що мають вирішальне значення для ефективного функціонування особистості в екстремальних умовах життєдіяльності.

Ключові слова: копінг-стратегії, долаюча поведінка, емоційний інтелект, емпатія, емоційна обізнаність.

М.Г.Лаврова, Л.С.Смокова. Детерминирующая роль эмоционального интеллекта в формировании стратегий стресс-преодолевающего поведения у сотрудников таможенных органов. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей стресс-преодолевающего поведения у сотрудников таможенных органов. Рассмотрены современные теоретико-методические принципы изучения формирования копинг-стратегий личности в экстремальных условиях жизнедеятельности и эмоционального интеллекта. Предпринята попытка определить зоны пересечения эмоционального интеллекта и совладающего поведения (копинг-стратегии), и эмпирически подтвердить или опровергнуть связь этих феноменов, имеющих решающее значение для эффективного функционирования личности в экстремальных условиях жизнедеятельности.

Ключевые слова: копинг-стратегии, совладающее поведение, копинг-поведение, эмоциональный интеллект, эмпатия, эмоциональная осведомлённость.

Постановка проблемы. Произошедшие за последние десятилетия трансформации социально-экономического и политического характера в Украине затронули не только материальную, но и социально-психологическую сторону жизнедеятельности людей. Отсутствие стабильности, уверенности в завтрашнем дне, постоянное давление материальных и социальных проблем – все это обуславливает возникновение сложных психоэмоциональных состояний, в числе которых подавленность, стресс, депрессия и пр. Профессиональная деятельность лиц таможенных органов напрямую связана с постоянным влиянием стресса. Этому способствует развитие негативных отношений в коллективе, недостоверная информация, опасность, риск, внезапность, сложность и т.д. Ситуация стресса ограничивает активность индивида, предъявляет ему требования, зачастую превышающие его способности, моральные и материальные ресурсы [8, с.19], естественным образом сказывается на эффективности работы и на психологическое здоровье сотрудников.

Процессы преодоления человеком стресса и трудных жизненных событий в психологической науке принято обозначать как копинг-поведение [4]. Понятие «копинг» происходит от английского «to cope» («справляться, преодолевать»).

Копинг может способствовать овладению или «психологическому преодолению» ситуации неопределённости, ослаблять или смягчать ее воздействие [7]. При этом копинг не является автоматизированным адаптивным поведением, как, например, психологические защиты.

В современной зарубежной психологии изучение совладания человека с трудными ситуациями ведется в трёх основных направлениях.

Представители первого направления большое внимание уделяют анализу самих трудных ситуаций, справедливо предполагая сильное влияние их контекста на стиль совладания (М. Allgood, О. Brim, Н. Hyos, Т. Holmts и др.). Механизмы совладания могут изменяться в зависимости от сферы жизни, в которой они проявляются: в работе или карьере, семейных отношениях, заботе о собственном здоровье (G. Hagen). При этом набор жизненных ситуаций и репертуар способов их разрешения существенно изменяется на протяжении жизненного пути человека (М. Rich).

В рамках второго направления исследователи делают акцент на влиянии личностных переменных, детерминирующих предпочтение индивидом тех или иных стратегий совладания со сложными обстоятельствами (Р. Kosta, R. Makkei, G. Hynes и др.). Большое количество работ посвящено изучению влияния возрастных, полоролевых особенностей и социальной среды на копинг-поведение [8].

Представители третьего направления (R. Lazarus, S. Folkman и др.) подчеркивают роль когнитивных конструктов, обуславливающих способы реагирования на жизненные трудности.

Несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в стрессе, на основе специфики отношения выделяют следующие типы копинг-стратегий:

1. Проблемно-ориентированный копинг (ПОК). Связан с попытками человека улучшить отношения «человек-среда» путём изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например поиска информации о том, что делать и как поступить, или путём удержания себя от импульсивных или поспешных действий.

2. Эмоционально-ориентированный (или временно помогающий) (ЭОК) копинг включает в себя мысли и действия, которые имеют своей целью снизить физическое или психологическое влияние стресса, т. е. не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто дают человеку почувствовать себя лучше.

3. Копинг, ориентированный на избегание (КОИ), включает отвлечение и социальное отвлечение [5].

В отечественной психологии термин «совладающее поведение» появился в в 90-е годы. В рамках проводимых исследований большое внимание уделялось изучению влияния стрессовых факторов на работоспособность и надёжность производителей, а также на поведение человека в экстремальных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью [2, с.3].

Таким образом, изучение совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии ведётся в нескольких направлениях. С одной стороны, современные исследования копинг-поведения личности сфокусированы на изучении различных стратегий копинга, к которым прибегает человек при решении трудных жизненных ситуаций. С другой стороны, они сосредоточены на изучении личностных и ситуационных факторов, обуславливающих совладающее поведение.

Принимая во внимание существующую тенденцию изучения копинг-механизмов личности, мы обращаем своё внимание на те аспекты личностных факторов, детерминирующих совладающее поведение, которые, на наш взгляд, недостаточно исследованы на сегодняшний день. К таким факторам относится эмоциональный интеллект, позволяющий через осознание и понимание регулировать эмоциональные состояния индивида. Под эмоциональным интеллектом мы понимаем совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивацией [1]. Т.е. это группы ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих.

Эмоциональный интеллект является относительно новым понятием в психологии, и единого согласованного понимания этого феномена до сих пор нет. Тем не менее, неоднозначность понимания эмоционального интеллекта, скорее всего, говорит о том, что это многокомпонентное образование, и эти компоненты по-разному могут влиять на выбор копинг-стратегий. Поэтому возникает следующий исследовательский вопрос: «Какие компоненты эмоционального интеллекта в наибольшей степени способствуют выбору эффективных копинг-стратегий?». В 2013 году нами было проведено исследование, направленное на изучение эмоционального интеллекта как детерминирующего фактора копинг-стратегии личности в экстремальной жизненной ситуации.

Цель исследования – изучение специфики выбора копинг-стратегий сотрудниками таможенных органов в зависимости от выраженности различных компонентов их эмоционального интеллекта.

Гипотеза исследования. Сферы эмоционального интеллекта оказывают влияние на выбор личностью предпочитаемых копинг-стратегий в экстремальной жизненной ситуации.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 108 сотрудников таможенных служб Одесского региона в возрасте от 27 до 59 лет, из них 70 мужчин и 38 женщин.

Методы и методики исследования: психологическое тестирование, контент-анализ, статистическая обработка данных.

Методики: Измерение *эмоционального интеллекта* проводилось с помощью опросника Н. Холла [6]. Он состоит из 30 утверждений, касающихся умения понимать и контролировать свои и чужие эмоции, с которыми респондент должен определить степень своего согласия.

Для измерения *копинг-стратегий* использовались: адаптированная методика Р. Лазаруса и С. Фолкман [4] и методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант методики Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера «Coping Inventory for Stressful Situations» [3].

Описание и обсуждение результатов исследования.

В ходе первого этапа исследования были изучены доминирующие стратегии стресс-преодолевающего поведения у мужчин и женщин, сотрудников таможенных служб. Результаты констатирующей диагностики представлены в таблице 1 и 2.

Анализ полученных результатов даёт возможность утверждать, что доминирующим стилем поведения у сотрудников таможенных органов являются: *ориентация на решение задач* (у мужчин) и *ориентация на эмоции* (у женщин).

Таблица 1

Сравнительный анализ выраженности копинг-стратегий у женщин и мужчин (методика CISS).

№	Копинг-стратегии	Ср. станд. отклонение женщины	Ср. станд. отклонение мужчины	t – критерий Стьюдента	Уровень статист. значимости (p)
1	Копинг, ориентированный на решение задачи	11,3±2,52	17,2±2,65	4,10	0,002

2	Копинг, ориентированный на эмоции	13,8±2,34	10,6±3,21	2,59	0,06
3	Копинг, ориентированный на избегание	11,5±1,63	15,4±2,16	3,85	0,001
4	Отвлечение	10,7±1,96	9,4±2,74	3,72	0,04
5	Социальное отвлечение	9,5±1,65	8,8±1,58	1,67	0,23

Таблица 2

Сравнительный анализ стратегий совладающего поведения у женщин и мужчин («Копинг – тест» КТ, Р. Лазаруса).

№	Стили и стратегии стресс-преодолевающего поведения	Средние и стандарт. отклонения (женщины)	Средние и стандарт. отклонения (мужчины)	Значение t – критерия Стьюдента	Уровень статист. значимости (p)
1	Конфронтативный копинг	12±2,7	16±1,9	2,54	0,013
2	Дистанцирование	12±2,8	14±2,5		
3	Самоконтроль	22±3,2	16±2,7	4,65	0,001
4	Поиск социальной поддержки	19±3,02	15±2,3	2,64	0,06
5	Принятие ответственности	15±1,7	19±2,4	2,05	0,01
6	Бегство – избегание	8±1,3	7±1,1		
7	Планирование решения проблемы	45±11,3	36±10,5	4,58	0,001
8	Положительная переоценка	4±1,1	9±1,6	1,55	0,001

Мужчины, в отличие от женщин, предпочитают отнестись к возникшей трудной ситуации как к задаче и сосредоточиться на её решении путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например поиска информации о том, что делать и как поступить. Помимо этого, при столкновении со стрессовой ситуацией мужская часть сотрудников таможенных служб использует адаптивные копинг-стратегии, а именно «Планирование решения проблемы», «Самоконтроль», «Принятие ответственности» и «Поиск социальной поддержки» и «Конфронтативного копинга». Частота использования «Конфронтативного копинга» свидетельствует о наличии агрессивных тенденций, направленных на изменение ситуации. Данный механизм совладания со стрессом предполагает определённую степень враждебности и готовности к риску мужчин. При этом, они ищут виновников своих

неудач во внешней среде, не признают своей роли в проблеме и не пытаются её адекватно разрешить.

Среди женщин, работников таможенных служб, ведущими копинг-стратегиями являются такие адаптивные копинг-стратегии как «Самоконтроль», «Планирование решения проблемы» и «Поиск социальной поддержки». Однако интенсивность использования этих стратегий в стрессовых ситуациях у женщин выше, чем у мужчин. В трудных, стрессовых жизненных ситуациях женщины проявляют более высокий самоконтроль и поиск информационной и эмоциональной поддержки социальных сетей, т.е. поиск социальной поддержки в целом. Менее предпочтительными стратегиями совладания с трудностями как для женщин, так и для мужчин являются «Дистанцирование», «Бегство-избегание» и «Положительная переоценка» проблемы.

Анализ наличия достоверных различий в выраженности исследуемых параметров копинг-стратегий между мужчинами и женщинами (критерий t-Стьюдента) показал, что структура совладающего поведения у женщин и у мужчин статистически значимо отличается. Женщины чаще, чем мужчины используют «Эмоционально-ориентированный копинг» ($t=2,59$; $p<0,01$) и более склонны к «Отвлечению от проблемы» как способы совладания с трудностями ($t=3,72$; $p<0,05$). В свою очередь, мужчинам, в отличие от женщин, более свойственно использовать «Проблемно-ориентированный копинг» ($t=4,10$; $p<0,001$).

В ходе второго этапа исследования был проведён анализ структуры эмоционального интеллекта испытуемых (Таблица 3).

Таблица 3

Достоверные различия средних значений шкал методики диагностики эмоционального интеллекта сотрудников таможенных служб

Шкала	Средние и стандарт. отклонение			Значение t – критерия Стьюдента	Уровень статист. знач. (p)
	общая выборка	женщины	мужчины		
Эмоциональная осведомлённость	8,39±5,1	8,55±3,92	7,31 ±3,45	3,95	0,001
Самотивация	7,02±6,10	6,2±6,61	8,53±4,83	2,75	0,016
Управление своими эмоциями	3,53±7,33	1,69±4,04	4,59 ±6,72	3,33	0,01
Эмпатия	8,37±5,47	8,54±5,67	8,05±5,32		

Распознавание эмоций других людей	6,76±5,73	6,54±5,38	7,432±5,85	3,78	0,003
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	32,87±22,3	30,9±23,6	36,47±19,5	3,54	0,007

Сравнительный анализ средних значений выявил значительное снижение интегративного уровня эмоционального интеллекта женщин относительно уровня эмоционального интеллекта мужчин. Этот результат свидетельствует о том, что у мужчин когнитивная осведомленность, понимание эмоций и чувств другого человека, чуткость к внутренним состояниям других людей выражена сильнее, чем у женщин. Данная тенденция к снижению видна не только по уровню общего эмоционального интеллекта, но и по его отдельным компонентам.

Как видно из таблицы 3, более высокие статистически значимые показатели самомотивации, управления своими эмоциями и распознавания эмоций других людей обнаружены у мужчины. Результаты показывают, что у мужчин более высокий уровень психологической гибкости в выстраивании отношений, способность на достижение хорошего психологического климата в коллективе. Также, мужчинам больше свойственно желание добиться чего-либо основанное на внутренних убеждениях человека и сдержанное (малоэмоциональное) поведение. В свою очередь женщины, в отличие от мужчин, имеют более высокие показатели эмоциональной осведомленности.

В ходе заключительного этапа исследования была проверена гипотеза о том, что выбор предпочитаемых копинг-стратегий в экстремальной жизненной ситуации находится под детерминирующим влиянием эмоциональных способностей и умений, образующих эмоциональный интеллект личности. Для доказательства данной гипотезы был применен корреляционный анализ связи между стратегиями совладания с показателями эмоционального интеллекта. Результаты анализа определили следующие особенности (Таблица 4).

Были обнаружены положительные корреляции между компонентами «эмоциональная осведомленность» и «распознавание эмоций других людей» и показателями копинг-стратегий «положительная переоценка» ($r=0,490$), «самоконтроль» ($r=0,542$), «планирование решения проблемы» ($r=0,350$).

Таблиця 4

**Корреляционные связи копинг-стратегий и компонентов
эмоционального интеллекта**

Копинг-стратегии		Шкалы эмоционального интеллекта					
		1 r/p	2У r/p	3 r/p	4 r/p	5 r/p	6 r/p
Копинг-стратегии по Р. Лазарусу	Конфронтативный копинг	-0,426 p=0,021	-0,531 p=0,006	-0,343 p=0,021	-0,375 p=0,021	-0,348 p=0,001	-0,507 p=0,001
	Дистанцирование			0,322 p=0,021			
	Самоконтроль	0,542 p=0,002		0,358 p=0,024		0,405 p=0,04	0,475 p=0,01
	Поиск социальной поддержки		-0,369 p=0,023	-0,328 p=0,04			-0,341 p=0,016
	Принятие ответственности				0,481 p=0,004	0,285 p=0,024	
	Бегство – избегание	-0,501 p=0,001				-0,488 p=0,01	
	Планирование решения проблемы	0,350 p=0,01	0,652 p=0,003	0,302 p=0,006		0,386 p=0,011	
	Положительная переоценка	0,490 p=0,01				0,314 p=0,001	0,580 p=0,001
Стратегии совладающего поведения CISS	Ориентированный на решение задачи			0,462 p=0,004	0,582 p=0,007		0,397 p=0,018
	Ориентированный на эмоции						
	Ориентированный на избегание	-0,470 p=0,012					-0,305 p=0,032
	Отвлечение	-0,375 p=0,018				0,479 p=0,003	
	Социальное отвлечение						

Также была установлена обратная связь между рядом непродуктивных копинг-стратегий: «конфронтация», «бегство-избегание» и компонентами ЭИ: эмоциональная осведомленность ($r=-0,426$), распознавание эмоций других людей ($r=-0,348$) и эмпатия ($r=-0,375$). Обратной связью также связаны интегральный показатель эмоционального интеллекта, показатель управления своими эмоциями и чувствами с копинг-стратегией «поиск социальной поддержки» ($r=-0,369$). Эта стратегия отражает индивидуальную пассивность в решении проблемы.

Анализ корреляционных взаимосвязей между показателями ЭИ и копинг-стратегиями свидетельствует также о том, что способность управлять своими эмоциями и чувствами имеет отрицательную связь с активностью конфронтативного копинга ($r=-0,531$) и положительно связана с умением планировать решения проблемы ($r=0,652$). Развитая способность к самомотивации положительно связана с ресурсом копингов «самоконтроль» и «планирование решения проблемы» ($r=0,358$; $r=0,302$). Такой результат свидетельствует о том, что проблемно-ориентированный копинг связан со всеми составляющими эмоционального интеллекта: эмпатией, самомотивацией, управлением эмоциями, эмоциональной осведомленностью и распознаванием эмоций других людей. Чем лучше человек ориентируется в эмоциональной сфере своей жизни, тем более он склонен к решению проблем, создающих препятствия на пути его социальной адаптации.

Копинг-стратегия «принятие ответственности» положительно взаимосвязана с компонентами «эмпатия» ($r=0,481$) и «распознавание эмоций других людей» ($r=0,285$). В то же время эмпатия отрицательно коррелирует с копингом конфронтации ($r=-0,343$) и поиском социальной поддержки ($r=-0,328$), а также положительно связана с дистанцированием ($r=0,322$). Можно констатировать, что слабо развитым способностям эмпатии соответствуют гиперактивность копингов конфронтации и поиска социальной поддержки, низкие значения «дистанцирования».

Выводы. Результаты данного исследования позволили определить основные копинг-стратегии, которые применяют сотрудники таможенных служб для преодоления критических ситуаций и ситуации неопределённости. Получено эмпирическое подтверждение выдвинутых нами гипотез, а именно: развитие эмоционального интеллекта влияет на уровень стрессоустойчивости личности, которая имеет проявляться в наборе продуктивных копинг-стратегий. Эмоциональный интеллект оказывается вовлечённым последовательно в практически весь процесс саморегуляции, выполняя функции анализа условий деятельности, осуществляя контроль, оценку и коррекцию деятельности на этапе достижения желаемой цели.

Список использованных источников

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.

2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
3. Корнев К.И. Специфика копинга в условиях неопределенности / К.И. Корнев // Человек в условиях неопределенности: сб. мат-лов всерос. конф. – Новосибирск, 2006. – С. 35 – 90.
4. Крюкова Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 57–76.
5. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А.В. Либина. – М.: Эксмо, 2008. – 400 с.
6. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С.57-59.
7. Эйдемиллер Э.Г. Детская психиатрия / Э.Г. Эйдемиллер. – СПб.: Питер, 2005. – С. 101.
8. Lasarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S.Lasarus, S.Folkman. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 447 с.

Spisok ispol'zovannyhoj literatury

1. Andreeva I.N. Emocionalnyiy intellekt: issledovanie fenomena / I.N. Andreeva // Voprosy psihologii. – 2006. – № 3. – S. 78–86.
2. Ancyferova L.I. Lichnost v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslenie, preobrazovanie zhiznennyh situatsiy i psihologicheskaya zaschita / L.I. Ancyferova // Psihologicheskij zhurnal. – 1994. – Т. 15, № 1. – S. 3–18.
3. Kornev K.I. Specifika kopinga v usloviyah neopredelennosti / K.I. Kornev // Chelovek v usloviyah neopredelennosti: sb. mat-lov vseros. konf. – Novosibirsk, 2006. – S. 35 – 90.
4. Kryukova T. L. Opromnik sposobov sovladaniya (adaptaciya metodiki WCQ) / T. L. Kryukova, E. V. Kuftyak // Psihologicheskaya diagnostika. – 2005. – № 3. – S. 57–76.
5. Libina A.V. Sovladayushhiy intellekt: chelovek v slozhnoy zhiznennoy situatsii / A.V. Libina. – М.: Eksmo, 2008. – 400 с.

6. Fetiskin N.P. Socialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. – M., Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – С.57-59.
7. Eidemiller E.G. Detskaya psihiatriya / E.G. Eydemiller. – SPb.: Piter, 2005. – S. 101.
8. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S.Lazarus, S.Folkman. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 447 с.

M.H. Lavrova, L.S. Smokova. The determining role of emotional intelligence in the strategies of stress-overcoming behaviour in the customs officials. The paper presents the results of empirical studies of the stress-overcoming behaviour in customs officials. The paper describes modern theoretical and methodological principles of studying the formation of a person's coping strategies in extreme life conditions and of the emotional intelligence. An attempt was made to define the zone of intersection of emotional intelligence and the coping (coping strategies), and to prove or disprove empirically the connection between these phenomena, which are crucial for a person's effective functioning in extreme life conditions.

The study sample comprised 108 customs officers in the Odessa region, aged from 27 to 59 years, 70 males and 38 females. The results showed that the dominant styles of behaviour among customs officers were: focus on the solution of problems in men and focus on emotions in women. While men rarely avoid problems, preferring to treat a difficult situation as a problem and focus on its solution, women are more prone to «Distraction» from a problem as a way of coping with it.

The results showed also that the emotional intelligence is involved consistently in almost the entire process of self-regulation by providing an analysis of the conditions of the activities and by monitoring, evaluation and correction of one's activities at the stage of achieving the desired goal.

Key words: coping strategies, coping behaviour, emotional intelligence, empathy, emotional awareness.

Отримано: 15.01.2014 р.

Становлення понять «громадянськість» і «громадянський розвиток» в основних психологічних теоріях

О.М.Лукашевич. Становлення понять «громадянськість» і «громадянський розвиток» в основних психологічних теоріях. У статті проаналізовано основні психологічні підходи до розуміння понять «громадянськість» та «громадянський розвиток». Досліджено, що теоретичною основою у тлумаченні природи громадянськості були погляди представників біогенетичної орієнтації. Зроблено висновок, що суттєвий внесок у розуміння поняття «громадянськість» належав представникам гуманістичного напрямку, які визначили соціально-психологічні характеристики актуалізованої особистості громадянина, в той час як вчення соціогенетичних орієнтацій щодо соціалізації особистості сформували наші уявлення про особливості громадянського розвитку людини.

Ключові слова: громадянський розвиток, громадянськість, особистість, цінності, психологічні концепції: психоаналіз, біхевіоризм, гуманістичні теорії.

О. Н. Лукашевич. Становление понятий «гражданственность» и «гражданское развитие» в основных психологических теориях. В статье проанализированы основные психологические подходы к пониманию понятий «гражданственность» и «гражданское развитие». Исследовано, что теоретической основой в толковании природы гражданственности были взгляды представителей биогенетической ориентации. Сделан вывод, что существенный вклад в понимание категории «гражданственность» принадлежал представителям гуманистического направления, которые определили социально-психологические характеристики актуализированной личности гражданина, в то время как учения социогенетических ориентаций о социализации личности сформировали наши представления об особенностях гражданского развития личности.

Ключевые слова: гражданское развитие, гражданственность, личность, ценности, психологические концепции: психоанализ, бихевиоризм, гуманистические теории.

Постановка проблеми. Вихідним елементом конструкції громадянського суспільства постає особистість. Показником, що відображає готовність суспільства до нового етапу свого розвитку – етапу громадянського, визначено наявність інтегральної якості особистості громадянськості.

Громадянськість – багатоаспектне поняття і розглядалось у міждисциплінарному дискурсі як: моральний імператив демократичних цінностей (філософський аспект), соціальний регулятор стосунків між громадянами, державою і громадянським суспільством (культурологічний аспект), здатність і готовність активно діяти на благо суспільства і держави (політологічний аспект), інтегральна соціально-психологічна якість (соціально-психологічний аспект) тощо.

Проблема дослідження громадянськості завжди супроводжувалась певними труднощами. По-перше, кожний соціально-історичний етап суспільного розвитку формулював своє розуміння терміна «громадянськість». По-друге, у тлумаченні цього поняття виникали певні труднощі, обумовлені винятковою складністю явища і невизначеністю цієї категорії. Головною проблемою було і залишається відсутність узгодженого наукового обґрунтування терміна «громадянськість» з психологічної точки зору. По-третє, громадянськість, як психологічне особистісне утворення, звичайно, має певну історію розвитку і супроводжується психологічними, соціальними та віковими змінами. Але досліджень, які б вивчали цей процес, що визначається нами як громадянський розвиток особистості, також немає. Тож виникає потреба у дослідженні витоків виникнення понять «громадянськість», «громадянський розвиток» у провідних психологічних конструктах.

Останні дослідження і публікації. Теоретичною основою у тлумаченні природи громадянськості були погляди представників біогенетичної орієнтації. Введені поняття «архетипи» К. Г. Юнга, «соціальний інтерес» А.Адлера, «соціальний характер» Е. Фромма, слугували тлом подальших досліджень у цьому напрямі. Формування особистості, як постійний пошук балансу між соціалізацією та індивідуалізацією особистості, розглядалося в роботах Г. Тарда, Т. Парсонса, Д. Істона, Г. Хаймана (загальна методологія питання). Поширення за кордоном отримали біхевіористські трактування в радикальному (Б.Скіннер), конвенціональному (Р. Сірс, Р.Лейн, Т. Герр) і соціальному (А.Бандура, Ф.Конверс) аспектах, з глибоким аналізом поведінки, у тому числі – революційних виступів, електоральної поведінки, екстремізму.

Концепції К. Роджерса, А. Маслоу, К. Гольдшейна (гуманістичний підхід) отримали своє продовження у сучасних дослідженнях. Розгляд психологічних аспектів громадянського змісту «Я концепції» можна знайти в роботах К. Абульханової,

Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Деркача, О. Князева, І. Кона, Б. Ломова, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, В. Шепеля та ін.

Основу вітчизняних психологічних досліджень зазначеної проблематики склали: спадщина філософів і мислителів Г. Ващенко, Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, В. Сухомлинського, праці психологів Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, сучасних українських науковців М. Боришевського, О. Киричука, С. Максименка, М. Пірен, О. Саннікової, О. Сухомлинської, В. Семиченко, В. Татенка, Т. Титаренко, О. Чебикіна, Н. Хазратової, Т. Яценко. Ключовим методологічним підходом у визначенні громадянськості, на думку вчених, повинен стати психологічний підхід.

Тож **метою** нашої статті є дослідження витоків формування понять «громадянськість» та «громадянський розвиток» в основних психологічних теоріях.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психологічних напрямів і шкіл, в яких започатковано дослідження проблематики громадянськості особистості, вважаємо за необхідне розпочати з розгляду психологічних знань, що представляють традиційний, класичний варіант.

Першим поштовхом у тлумаченні природи громадянськості були погляди представників біогенетичної орієнтації (психоаналітичні теорії), які особливу увагу приділяли сфері несвідомого, тобто підсвідомим процесам та інстинктам (З. Фрейд, А. Адлер, К. г. Юнг, частково Е. Фромм). Так, З. Фрейд, приписуючи несвідомому асоціальну роль, вважав, що саме існування суспільства є утиском природних інстинктів. Інстинктивні імпульси людини приходять в конфлікт з інтересами суспільства, результатом чого являються фрустрації. На думку вченого, в основі емоційних зв'язків суспільства лежать ідентифікація і десексуалізація «лібідо» (сублімація). Держава, здійснюючи заборони та обмеження, може стати ворожою особистості і приглушити розвиток її громадянськості. І тільки за умови, коли між індивідом і державою буде знайдено компроміс стосовно сублімації енергії інстинктів у суспільно-громадську діяльність, громадянськість стане виразною та конструктивною [9].

На противагу йому, К. Юнг вважав, що, крім індивідуального несвідомого, існує колективне підсвідоме, що акумулює досвід попередніх поколінь, зафіксований в архетипах (певних образах, символах). За Юнгом, колективне несвідоме – наче повітря, яким дихають усі, але яке нікому не належить. Його зміст (який Юнг назвав архетипами) – це надособистісний патерн (тоб-

то комплекс, певна констеляція психічних елементів) формування різноманітних способів матеріальної і духовної діяльності в даному соціумі[5]. Теорія Юнга започаткувала низку сучасних досліджень архетипів політичного несвідомого, впливу архетипів щодо формування ментальності народів. Так О. Донченко, Ю. Романенко на прикладі українського менталітету продемонстрували вплив архетипів (візантинізму) на його формування, що у деякій мірі пояснює проблеми громадянського розвитку українців: архетип домінування минулого над майбутнім, що виявляє себе в некритичному традиціоналізмі, консерватизмі вчинків, інтелектуальній ригідності, пасивності, квазітолерантності; архетип монарності буття – психокультурний егоцентризм, інфантилізм; архетип долі – аполітичність; архетип тотожності істини і влади тощо [3, с. 263 264].

В концепції А.Адлера стверджувалось, що громадянськість досягається завдяки природженій здатності, соціальному почуттю або соціальному інтересу, яка розкривається протягом життя людини [2, с. 245 249.]. Е. Фромм зауважував, що Адлер був чи не першим психоаналітиком, який визначив фундаментальну соціальну суть людини. Вчений прийняв припущення, що людська мотивація, в основному, представлена соціальними спонуканнями. Вони співвідносять себе з іншими людьми, беруть участь в спільній соціальній діяльності, ставлять загальне благо вище за егоїстичні інтереси, і стиль їх життя, переважно, соціальний за своєю орієнтацією. Адлер не вважав, що люди соціалізуються лише тому, що залучаються до соціальних процесів; соціальний інтерес природжений, хоча специфічні стосунки, що розвиваються, з людьми і соціальними інститутами визначаються характером суспільства, в якому народжена людина. З першого дня життя людина вкорінена в суспільстві. Кооперація проявляється у взаємовідносинах немовляти з матір'ю, і з того часу людина безперервно включена в систему міжособистісних стосунків, які формують особу і дають конкретні шляхи пошуку щастя. Прагнення до першості стає соціалізованим; на місце суто особистих амбіцій і егоїстичних досягнень приходить ідеал досконалого суспільства. «Соціальний інтерес – істинна і неминуча компенсація усіх природних слабкостей людських індивідів» (1929b, с. 31). За Адлером, соціальний інтерес включає такі явища, як кооперація, міжособистісні і соціальні стосунки, отожднення з групою, емпатію тощо, але найголовніша його мета полягає в допомозі у побудові досконалого суспільства. Тож внесок вченого у дослідження громадянського розвитку особистос-

ті очевидний, він чи не вперше ввів синонім поняття громадянськості, визначивши його соціально – психологічні ознаки [6].

Е. Фромм, досліджуючи природу суспільства і людини, дійшов висновку, що особистість у процесі історичного розвитку втратила той споконвічний зв'язок із навколишнім світом, який тривав протягом віків, перетворившись на дрібну частину державної машини, створеної її ж руками. Невпевненість і безпорадність, які з'являються при цьому в особистості, стали причиною того, що вона втратила свою сутність, відмовилася від свого «Я» і «втекла під захист держави, пристосувавшись до даного середовища» [10]. Вчений прагнув з'ясувати, яку роль відіграють психологічні фактори в соціальному, намагався розкрити психологічний механізм суспільного розвитку, тому в центр своєї теорії поставив психологічну модель людини, аналіз розгортання потенціальних людських якостей у процесі пристосування людини до конкретної соціально-економічної дійсності. На нашу думку, хоча науковцем і не використовувався термін «громадянський розвиток», змістовно його концепція розкриває сутність цього поняття.

Крім того, Е.Фромм вводить поняття «соціальний характер» як взаємозв'язок індивідуальної психічної сфери і соціоекономічної структури. Соціальний характер, на думку автора, є результатом динамічної адаптації людської природи до структури суспільства. Він вважав, що соціальну перспективу (побудову громадянського суспільства) відкривають люди з продуктивним характером, життєвими принципами яких є гуманістичні норми, орієнтація на буття. Їхня історична роль зводиться до завдань моральної просвіти людей, що є головною умовою істинної революції, яка приведе людину до утвердження справжнього буття. Тут ми вже можемо говорити про виокремлення вченим соціально-психологічних характеристик особистості, які у подальших дослідженнях сформувались у поняття «громадянськість».

Як бачимо, психоаналітичні теорії мали певний внесок у розвиток психологічних уявлень щодо феномена громадянськості. І якщо у радянські часи нехтувалось біологічними витокami особистості у поясненні соціальних процесів, то сучасні вчені, сприймаючи людину як біопсихосоціальну систему (І. Хоміч), ураховують наукові здобутки фундаторів біогенетичного напрямку. Крім того, в цих теоріях започатковано аналіз процесу соціально-психологічного розвитку особистості під впливом соціуму, що розуміється нами як громадянський розвиток, розпочато формування уявлень щодо психологічних особливостей особистості громадянина.

Соціогенетична орієнтація (Дж. Уотсон і Б. Скіннер, А. Бандура і Дж. Роттер) ще більше наблизилася до розуміння процесів громадянського розвитку особистості. Визначаючи основною задачею розвитку особистості процеси соціалізації та навчання, в широкому значенні слова, науковці стверджували, що психологічні зміни залежать передусім від зрушень в громадському положенні, системи соціальних ролей, прав і обов'язків, зокрема від структури соціальної діяльності індивіда. На думку теоретиків-біхевіористів, соціальні ролі людей і більшість форм соціальної поведінки особи формуються в результаті спостережень за такими соціальними моделями, які задають батьки, учителі, товариші та інші члени соціуму. Індивідуальні відмінності в поведінці людей є, згідно теорії соціального навчіння, результатом взаємодії і взаємовідносин з різними людьми. Особистість при такому підході – це результат взаємодії між індивідом з його здібностями, минулим досвідом, очікуваннями і середовищем, що оточує його [4].

Два напрями в поведінковій теорії особистості – рефлекторний (Дж. Уотсон і Б. Скіннер) і соціальний (А. Бандура і Дж. Роттер). Вчені трактували соціальну поведінку людини по-різному. Біхевіористи рефлекторного напрямку вважали, що можна на замовлення сформуванню будь який тип особистості. В результаті певної системи підкріплень і покарань людина набуває нові соціальні навички і, відповідно, нові властивості особистості – доброти або чесності, агресивності або альтруїзму (Годфруа Ж., 1992; Скіннер Б., 1978). За подібним сценарієм радянські ідеологи намагалися створити образ «людини – гвинтика системи». Як бачимо, в реальному житті такі проекти втілити не вдалося.

На думку представників другого напрямку, важливу роль у розвитку особистості відіграють не стільки зовнішні, скільки внутрішні чинники, наприклад, очікування, мета, значущість та ін. Бандура назвав поведінку людини, детерміновану внутрішніми чинниками, саморегуляцією, основне завдання якої – забезпечувати самоефективність, тобто здійснювати тільки ті форми поведінки, які особистість може реалізувати, спираючись на внутрішні чинники в кожен з визначених моментів. Внутрішні чинники діють за своїми внутрішніми законами, хоча і виникли з минулого досвіду в результаті навчіння через наслідування (А.Х'елл, Д.Зіглер, 1997).

Особливий інтерес в межах біхевіористської концепції становлять погляди Дж. Роттера, який був ще більшим когнітивістом, ніж Бандура. Для пояснення поведінки людини він увів

спеціальне поняття «поведінковий потенціал», яке означає міру вірогідності того, як поводитиметься людина в цій ситуації.

На нашу думку, якщо поняття «саморегуляція» і «поведінковий потенціал» можна вважати конструкторними внесками у дослідження громадянського розвитку особистості, то позиція відносно свободи ухвалення рішень звужує можливості використання цієї теорії в нашому дослідженні. На думку біхевіористів, людина практично повністю позбавлена свободи волі, а поведінка детермінована зовнішніми обставинами. В якості елементів особистості у біхевіористській теорії виступають рефлекси або соціальні навички. Постулюється, що список соціальних навичок (властивостей, характеристик, рис особи), властивих конкретній людині, визначається її соціальним досвідом (научінням). Крім того, біхевіоризм фактично виключав внутрішні переживання людини зі сфери дослідження, пріоритет віддавався аналізу об'єктивних фактів поведінки. Ми приєднуємося до критики такої позиції, що була висловлена засновником когнітивного напрямку Ж. Піаже, який стверджував, що, окрім зовнішньої дії, потрібна наявність внутрішньої готовності особистості.

Рольова теорія Я. Морено поглибила тему співвідношення біологічного й соціального начал у людині. Формування особистості розглядалося як постійний пошук балансу між соціалізацією та індивідуалізацією особистості. В основі цієї теорії лежить положення про те, що розвиток людини залежить від двох груп чинників: інтернальні чинники, пов'язані із задоволенням інстинктів, реалізацією базових потреб тощо; екстернальні чинники, що визначають вплив на розвиток особистості з боку культури, соціальних очікувань. Ці чинники спонукають до інтеріоризації соціального досвіду, громадянських зразків поведінки, що особливо важливо в межах нашого дослідження.

Проблематика громадянського розвитку найтісніше пов'язана та багата у чому подібна процесу політичної соціалізації, тому в окрему групу нами віднесено соціально-психологічні концепції, що досліджували її різноманітні аспекти. Поняття соціалізації дуже активно розроблялося з кінця 30-х рр., хоча сам термін «отримав прописку» в науковій літературі ще в середині XIX століття. До родоначальників розробки цієї проблеми відносяться Г. Тард, Т. Парсонс, Д. Істон, Г. Хайман (загальна методологія питання).

Дослідження у даній галузі були продовжені у межах когнітивної школи у психології (Ж. Піаже, Л. Кольберг, А. Болдуїн

та ін.). Тут була вироблена модель соціалізації, за якою по мірі дозрівання пізнавального апарату особистості відбувається «наповнення свідомості» соціальним змістом. Об'єктом їх досліджень був процес мислення. Ідея зв'язку вікових можливостей особистості і сприйняття нею політичних смислів є плідною в контексті нашого дослідження громадянського розвитку дорослої особистості, адже дозволяє прослідкувати процес політичної соціалізації з позиції розвитку самої особистості, внутрішніх закономірностей становлення її мислення, відстежити вікову динаміку цих процесів.

У межах когнітивної моделі політичної соціалізації склалися трактування активної особистості, яка володіє своєрідним політичним мисленням, що виступає базою для вибору певної політичної поведінки. Індивід у процесі політичної соціалізації виробляє свій тип політичного мислення, картину політичної реальності, крізь яку сприймає політику, приймає рішення та діє. Це слугувало науковим підґрунтям щодо сучасних вітчизняних досліджень проблематики громадянської соціалізації особистості (Н. Самохіна, Г. Федоніна), яка розумілась науковцями як «складний багатогранний процес включення індивіда в громадянську практику, під час якого відбувається засвоєння та привласнення ним громадянських норм і цінностей, притаманних даному суспільству, та здійснюється усвідомлене набуття індивідом такої інтегрованої якості особистості й базової цінності демократичного суспільства, як громадянськість» [7, с. 26].

На нашу думку, розв'язання складних питань громадянського розвитку особистості неможливе без звернення до гуманістичних ідей вчених психологів. Персонологічні (екзистенціально-гуманістичні) теорії (А. Маслоу, Ж. П. Сартр, К. Роджерс) на відміну від психоаналізу та біхевіоризму, розглядали людину як творчу особистість, метою і призначенням якої є самореалізація. Гуманістичний підхід сприяв дослідженню розкриття можливостей особистості шляхом актуалізації і самоактуалізації (А. Маслоу), які слугували основою у подальших наукових пошуках щодо вивчення громадянськості особистості.

На думку І. Булах, істинна цінність гуманістичних ідей Маслоу полягає в тому, що він прагнув довести здатність людини самостійно формувати своє життя. Значущим в його роботах були положення щодо морального, духовного розвитку людини, тож пізнання етичних, моральних і добродійних людей необхідно віддавати перевагу [1, с. 38]. Сучасна українська вчена Л. Снігур, спираючись на ці ідеї, у своїх дослідженнях зазначала, що до-

мінування орієнтації особистості на духовно-моральні цінності буття характеризує високий ступінь реалізації сутнісного потенціалу особистості як громадянина, постає результатом її самовдосконалення. Громадянськість конкретизується у гуманістичній зверненості на інших громадян країни, а не лише на інтереси країни як цілого [8].

Згідно з теоретичною позицією К. Роджера лише сама людина відповідальна за свою долю і за те, як вона себе в ній уявляє. Людина вільна в рішеннях відносно того, яким повинно бути її життя у контексті природжених потенціалів і обмежень. Люди в своїй основі добрі та володіють прагненням до самовдосконалення. В його теорії фундаментальне значення в контексті нашого дослідження мають такі психологічні феномени, як «досвід», «Я концепція» або самість, конгруентність і неконгруентність, тенденція до самоактуалізації. Поле досвіду, за автором, – це унікальна індивідуальна система орієнтацій, частина якого поступово диференціюється і виникає «Я концепція» або самість. У процесі спонтанних реакцій організму на безпосередні переживання людини «Я» все більше диференціюється і ускладнюється, стає соціально сприйнятливим, тож зміст «Я концепції» стає продуктом соціалізації. Взаємозалежність понять «досвід» і «Я – концепція» виявляється у відношеннях конгруентності. Конгруентність визначається як сутнісна «відповідність між досвідом і його усвідомленням», неконгруентність свідчить про порушення балансу досвіду – усвідомлення. У дослідженні громадянського розвитку особистості важливими є два зрізи конгруентності, визначені Роджерсом. Один з них – між суб'єктивною реальністю (досвідом) і зовнішньою реальністю (світом як таким). Другий – ступінь відповідності – невідповідності між реальним та ідеальним «Я». Якщо розходження між реальним «Я» та ідеальним «Я» значні, то для особистості «закритий» основний мотив розвитку – тенденція до актуалізації, найважливішим аспектом якої є прагнення до самоактуалізації. Це поняття розуміється вченим як процес реалізації людиною протягом життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю [1, с.39– 42]. Концепції К. Роджера отримали своє продовження у сучасних дослідженнях. Розгляд психологічних аспектів громадянського змісту «Я концепції» можна знайти в роботах К. Абульханової, Б. Ананьева, Л. Виготського, О. Деркача, О. Князева, І. Кона, Б. Ломова, С. Рубінштейна та ін. Виникає поняття громадянської зрілості як умови досягнення громадянськості (Б. Додонов, В. М'ясищев, В. Сталін), громадянської спрямова-

ності, громадянських якостей (О. Киричук, М. Боришевський, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко, Л. Снігур) тощо.

На нашу думку, неоцінений внесок гуманістичних теорій у розробку досліджуваних категорій полягав у виокремленні певних соціально-психологічних якостей і характеристик особистості, які у подальших дослідженнях сформувались в ознаки громадянськості. Водночас соціогенетичні концепції у поясненні процесів соціалізації слугували для нас орієнтиром щодо розуміння феномена громадянського розвитку особистості.

Висновки. Наукові теорії минулого започаткували дослідження і формування понять «громадянський розвиток» і «громадянськість» особистості. І хоча їм не належить авторство у розбудові цих термінів, більшість психологічних концепцій розкривали сутнісні характеристики та ознаки досліджуваних феноменів. Зауважимо, що сьогодні ще не склалося однозначного уявлення щодо психологічної сутності поняття «громадянськість», а термін «громадянський розвиток» поки що взагалі не визначений.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо саме у вивченні цих категорій, визначенні їх психологічної сутності та взаємозв'язків. Ми припускаємо, що громадянськість як інтегральна психологічна якість особистості є результатом громадянського розвитку особистості впродовж життя. Тож метою нашого подальшого дослідження буде наукове обґрунтування висунутої тези.

Список використаних джерел

1. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І.С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
2. Виховання громадянина: психолого педагогічний і народознавчий аспект/ Р.П. Ігнатенко, Л.В. Поплужний, І.Н. Косарева, В. Л. Крицька; МО України; Ін-т змісту і методів навчання. – К.: [Ін-т змісту і методів навчання], 1997. – 246 с.
3. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) : монографія / О. Донченко, Ю. Романенко. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
4. Духовное развитие личности как фактор формирования национальной и гражданской идентичности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Владимир Владимирович Чурин; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2011. – 22 с.

5. Ігнатовська Р.В. Громадянськість як ціннісна якість особистості / Р.В. Ігнатовська // Збірник наукових праць. ... 2 ге, доповн. і переробл. К.: Генеза, 2004. – 736 с.
6. Келвин С. Холл. Теорії личности / С. Холл Келвін, Ліндсей Гарднер; Перевод І.Б. Гріншпун. – М.: «КСП+», 1997 Терминологическая правка В.Данченко К.: PSYLIB, 2005
7. Самохіна Н.М. Громадянська соціалізація майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Самохіна Наталія Миколаївна. – Луганськ, 2005. – 264 с.
8. Снігур Л.А. Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Людмила Анатоліївна Снігур; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 32 с.
9. Фрейд З. Психологія бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
10. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Попурри, 2000. – 672 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bulah I.S. Psyhologija osobystisnogo zrostannja pidlitka : monografija / I.S. Bulah. – К.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2003. – 340 s.
2. Vyhovannja gromadjanyna: psyhologo pedagogichnyj i narodoznavchyj aspekt / R.P. Ignatenko, L.V. Popluzhnyj, I.N. Kosarjeva, V. L. Kryc'ka; MO Ukrai'ny; In t zmistu i metodiv navchannja. – К.: [In-t zmistu i metodiv navchannja], 1997. – 246 s.
3. Donchenko O. Arhetypy social'nogo zhyttja i polityka (Glybynni reguljatyvy psyhopolitychnogo povsjakdennja) : monografija / O. Donchenko, Ju. Romanenko. – К.: Lybid', 2001. – 334 s.
4. Duhovnoe razvitie lichnosti kak faktor formirovanija nacional'noj i grazhdanskoj identichnosti : avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk : 09.00.11 / Vladimir Vladimirovich Churin; Mosk. gor. ped. un t. – М., 2011. – 22 s.
5. Ignatovs'ka R.V. Gromadjans'kist' jak cinnisna jakist' osobystosti / R.V. Ignatovs'ka // Zbirnyk naukovyh prac'. ... 2 ge, dopovn. i pererobl. К.: Geneza, 2004. – 736 s.
6. Kelvin S. Holl. Teorii lichnosti / S. Holl Kelvin, Lindsey Gardner; Perevod I.B. Grinshpun C.S.Hall, G.Lindsey. – М.: «KSP+», 1997 Terminologicheskaja pravka V.Danchenko К.: PSYLIB, 2005.

7. Samohina N.M. Gromadjans'ka socializacija majbutnih uchyteliv zasobamy mystectvoznavchogo krajeznavstva : dys... kand. ped. nauk: 13.00.05 / Samohina Natalija Mykolai'vna. – Lugans'k, 2005. – 264 s.
8. Snigur L. A. Avtoref. dys... d-ra psychol. nauk: 19.00.07 / Ljudmyla Anatolii'vna Snigur; In tpsychologii'im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – K., 2005. – 32 s.
9. Frejd Z. Psihologija bessoznatel'nogo / Z. Frejd. – M.: Prosveshhenie, 1989. – 448 s.
10. Fromm Je. Begstvo ot svobody; Chelovek dlja sebja / Je. Fromm. – Minsk: Popurri, 2000. – 672 s.

O.M. Lukashevych. Becoming of concepts «civism» and «civil development» in basic psychological theories. Civism of personality is an index that represents readiness of society to the new stage of the development – civil.

Theoretical basis in understanding of the nature of civism is considered to be views of representatives of biogenetic orientation. The concepts «archetype» of C.G. Jung, «social interest» of A. Adler, «social character» of E. Fromm served as the background for further researches in this direction.

The contribution of humanistic theories (C. Rogers, A. Maslow, K. Goldstein) in the development of investigated categories consisted in the selection of certain social psychological internals and descriptions of personality, that in further researches was formed in the signs of civism.

Conceptions of socialization (J. Moreno, G. Tard, T. Parsons) served as a reference point in relation to understanding of the phenomena of personality's civil development.

Therefore, the psychological theories of the past put beginning to the research of concepts «civil development» and «civism» of personality and although their authorship does not belong to the development of these terms, most psychological conceptions exposed essential descriptions of the investigated phenomena. It was noted that in present time there was not folded synonymous presentation in relation to psychological essence of concept «civism», and a term «civil development» in general is not certain. The prospects of further research in this direction are exactly in the study of these categories, determination of their psychological essence and intercommunications.

Key words: civil development, civism, personality, values, psychological conceptions: psychoanalysis, behaviourism, conceptions of socialization, humanistic theories.

Отримано: 12.12.2013 р.

Порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій як критеріїв соціалізації дітей-сиріт та гімназистів

Ю.В. Маєр. Порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій як критеріїв соціалізації дітей-сиріт та гімназистів. Стаття присвячена сучасній проблемі – формуванню ціннісних орієнтацій вихованців дитячих будинків. У статті висвітлено підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників до розуміння ціннісних орієнтацій в різний період розвитку психологічної науки. Розкрито поняття ціннісних орієнтацій як найважливішої характеристики особистості та складові її діяльності. Здійснено огляд проблеми ситуації сирітства для розвитку особистості дитини. Представлено результати порівняльного аналізу особливостей ціннісних орієнтацій у підлітків-представників різних умов та форм соціалізації: тих, які виховуються в сім'ях і навчаються в гімназії, та тих, які перебувають в закладах закритого типу, зокрема в дитячих будинках.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, соціалізація, заклади закритого типу, ситуація сирітства, інституалізація, депривація.

Ю.В. Маєр. Сравнительный анализ ценностных ориентаций как критериев социализации детей-сирот и гимназистов. Стаття посвящена современной проблеме – формированию ценностных ориентаций воспитанников детских домов. В статье освещены подходы отечественных и зарубежных исследователей к пониманию ценностных ориентаций в разный период развития психологической науки. Раскрыто понятие ценностных ориентаций как важнейшей характеристики личности и составляющее ее деятельности. Осуществлен обзор проблемы ситуации сиротства для развития личности ребенка. Представлены результаты сравнительного анализа особенностей ценностных ориентаций у подростков – представителей различных условий и форм социализации: тех, которые воспитываются в семьях и учатся в гимназии, и тех, которые находятся в учреждениях закрытого типа, в частности в детских домах.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, социализация, учреждения закрытого типа, ситуация сиротства, институализация, депривация.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку психологічної та педагогічної науки зумовлює гостру постановку питання про особливості розвитку особистості вихованців дитячих будинків. Офіційна українська статистика констатує щорічне зростання числа дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування

батьків. Незважаючи на пропаговані в наш час нові форми роботи, зокрема прийомні сім'ї і патронат, значна частина дітей виховується в державних установах, де і відбувається процес соціального становлення дітей-сиріт.

Наслідком втрати сім'ї, ситуації сирітства є втрата «базової довіри до світу», що може виявлятися не лише в підозрілості, недовірливості, агресивності дитини, а й у формуванні невротичного механізму злиття, що відбивається на подальшому розвитку дитини і перешкоджає формуванню автономності, ініціативності, соціальної компетентності, вмільості в праці, статевої ідентичності тощо.

Сформовані підходи до виховання сиріт, організація життєдіяльності дітей в дитячих будинках в значній мірі засновані на ідеології «Довірливого піклування», ускладнюють процес формування позитивних ціннісних орієнтацій вихованця. В результаті, звикнувши до того, що про них постійно дбають, випускники дитячих будинків, вставши на самостійний шлях, розраховують на заступництво, а не на власні внутрішні ресурси, тому часто губляться в реальних життєвих умовах. Низький рівень сформованості ціннісних орієнтацій у випускників дитячих будинків є причиною того, що значна частина молодих людей потрапляє в кримінальне середовище [9, с. 154-156].

Ціннісні орієнтації є найважливішою характеристикою особистості, складають основу спрямованості її діяльності, відображають ставлення людини до себе, навколишнього світу та до інших людей. Ціннісні орієнтації – ознака соціально зрілої особистості, її життєвої позиції.

Проблема формування ціннісних орієнтацій вихованців дитячих будинків займає одне із найважливіших місць у сучасному науковому просторі та є недостатньо вивченою вітчизняними науковцями.

Актуальність дослідження формування ціннісних орієнтацій дітей-сиріт обумовлена, перш за все, протиріччями між вимогами сучасного суспільства до людини як до особистості, що володіє певними ціннісними орієнтаціями та нестійким, низьким рівнем розвитку позитивних ціннісних орієнтацій у вихованців дитячих будинків; необхідністю формування ціннісних орієнтацій у дітей-сиріт та недостатньою розробленістю методичних рекомендацій з даної проблеми.

Предметом дослідження виступають особливості ціннісних орієнтацій дітей-сиріт, які виховуються у дитячих будинках (на прикладі м. Кривого Рогу).

Метою дослідження є виявлення ціннісних орієнтацій дітей підліткового віку, які перебувають в особливих умовах соціалізації (у закладах закритого типу, тобто в дитячих будинках) та порівняльний аналіз отриманих даних із даними дітей, які навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах і виховуються в сім'ях.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав неоднозначність розуміння цінностей і ціннісних орієнтацій. Цінності трактують як категорію, що відображає уявлення людини про належне і визначальне в її діяльності, як реальні факти, джерелом яких є потреби людини (Дж. Дьюї, І. Кант, А. Мейнонг, Г. Спенсер), як суть предмета, явища та їх властивості, які потрібні людям певного суспільства або класу і окремій особистості в якості засобів задоволення їхніх потреб та інтересів, як особистісні смисли (А. Н. Леонтьєв, В. П. Тугарінов) [3, с. 8-12].

Цінність являє собою складне і багаторівневе поняття. Будучи результатом взаємин світу і людини, категорія цінності відноситься до вищого рівня людського буття і не має меж у віковому, гендерному, національному та інших аспектах.

Поняття «ціннісна орієнтація» було введено в соціальну психологію і, ставши предметом вивчення різних наукових дисциплін, також трактується неоднозначно. Ціннісні орієнтації визначаються як певні суспільно значимі установки особистості на ті чи інші види соціальних цінностей (В. А. Ядов) [5, с. 233-237]; як система установок, що виникають в результаті об'єктивації індивідом попереднього громадського або особистого досвіду, як основа мотивації його поведінки, готовності свідомо реагувати в даній ситуації (А. Г. Здравомислов, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, В. М. Мясіщев, Б. Б. Ольшанський); як ставлення людини до об'єктивних цінностей суспільства (Т. К. Ахаян, З. І. Васильєва, Я. М. Гудечек, М. Є. Дуранов, М. Г. Казакіна, А. В. Кир'якова, Б. С. Круглов) [4, с. 56-67].

Проблема розвитку особистості та ціннісних орієнтацій дітей, що перебувають у закладах закритого типу дуже гостро поставила перед науковцями на даному етапі розвитку педагогічної та психологічної науки. Так, А. Айнсворз, Дж. Боулбі, У. Голдфарб, Й. Лангмейер, Р. Ліптон, З. Матейчик, К. Прінгл, С. Прованс, А. Фрейд, С. Хант, Дж. Хілтон, Р. Спітц та інші у своїх дослідженнях змістовно та достатньо глибоко вивчили характер наслідків для дитини її ранньої інституалізації і з'ясували, наскільки ці негативні наслідки відсутності реального і безо-

середнього контакту з матір'ю і в цілому суттєвої стислості контактів із дорослими можуть бути подолані або хоча б зміксовані на наступних етапах дорослішання особистості.

У вітчизняній психології також більш або менш поглиблено розглядалися особливості розвитку дітей в умовах ранньої інституалізації. Серед таких дослідників ми виділяємо Н. М. Щелованова, Н. Н. Аксаріну, М. Д. Ковригіну та ін., які в Росії та Україні, по суті і підняли проблему наслідків ранньої депривації в умовах несімейного виховання.

Необхідно підкреслити дослідження М. І. Лісіної та її співробітників, які продовжують і сьогодні розробку теорії комунікативної діяльності в дитячому віці, у тому числі стосовно специфічної соціальної ситуації розвитку, в якій опиняється дитина, що виховується в закритих дитячих закладах (А. Г. Рузька, Л. Н. Галігузова, І. А. Залисіна, Т. М. Землянухіна, С. Ю. Мещерякова, Т. А. Фінашина, Е. Л. Фрухт, Л. М. Царегородцева, В. В. Абраменкова, В. А. Петровський та ін.).

Блок власне психологічних робіт, присвячених вивченню особливостей психічного і особистісного розвитку підлітків, які виховуються в інтернатних закладах, виглядає значно скромніше, хоча і тут є цілий ряд експериментальних досліджень, що становлять змістовний інтерес (Є. В. Виноградова, І. В. Дубровіна, М. Ю. Кондратьєв, В. С. Мухіна, Н. М. Неупокоева, А. М. Прихожан, Н. В. Рєпіна, Л. І. Рюмшина, Н. Н. Толстих, Т. Н. Юферева та ін.). Проте, недостатньо представлені дослідження саме особливостей розвитку ціннісних орієнтацій підлітків (Л. П. Хохлова, Н. Н. Авдєєва, О. О. Бодальов, М. М. Обозов, Б. Д. Паригін та ін.), розвиток яких відбувається в особливих умовах соціалізації, а зокрема – вихованців дитячих будинків [8, с.38-46].

Отже, ціннісні орієнтації характеризують загальний підхід людини до світу, до себе, що додає сенс і спрямованість особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Ми розуміємо ціннісні орієнтації як певну систему відносин і установок особистості, що дозволяє освоювати загальнолюдські цінності, пізнавати і покращувати навколишній світ і реалізувати свій особистісний потенціал.

Система ціннісних орієнтацій людини різноманітна, як і система цінностей. Г. В. Мухаметзянова, розглядаючи ціннісні орієнтації з точки зору основних форм суспільної свідомості, виділяє філософські, наукові, релігійні, політичні, етичні, естетичні та моральні ціннісні орієнтації. На думку В. П. Тугаринова, головною цінністю є життя. Він виділяє життєві ціннісні орієн-

тації (орієнтація на здоров'я, радості життя, спілкування з собі подібними). Також існують матеріальні, духовні, професійні та інші ціннісні орієнтації. Своєрідне поєднання ціннісних орієнтацій становить унікальний внутрішній світ людини, є основою його неповторної індивідуальності [9, с. 112-115].

Найбільш розповсюдженою в даний час є методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, заснована на прямому ранжуванні списку цінностей.

М. Рокіч розрізняє два класи цінностей:

– термінальні цінності полягають у переконанні в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;

– інструментальні ж цінності характеризуються переконанням в тому, що певний образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації.

Цей розподіл відповідає традиційному розподілові на цінності-цілі і цінності-засоби.

Респондентові пред'являється два списки цінностей (по 18 цінностей у кожному списку) або на аркушах паперу за алфавітом, або на картках. У списках випробуваний привласнює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає в порядку значимості. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

З метою визначення ціннісних орієнтацій дітей-сиріт, які перебувають у дитячих будинках, та аналізу і порівняння їх показників із показниками дітей, що виховуються в сім'ях та навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах, нами було проведено експериментальне дослідження, основними методами якого були спостереження та метод тестів.

Експериментальна частина дослідження була організована на базі Дитячого будинку № 2, Дитячого будинку № 3 та Дитячого будинку № 4 м. Кривого Рогу і Криворізької гімназії № 49. Дослідженням було охоплено 30 вихованців дитячих будинків, віком від 14 до 16 років (дівчаток – 19; хлопчиків – 11) та 34 учні гімназії (дівчаток – 19; хлопчиків – 15). На етапі діагностики використовувався метод спостереження та методика М. Рокіча «Ціннісні орієнтації». При обробці отриманих даних використовувалися якісні та кількісні, статистичні методи.

Система ціннісних орієнтації визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду

і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції та філософії життя.

Перший етап діагностування проходив на базі дитячих будинків м. Кривого Рогу. Дослідженням були охоплені три дитячі будинки, які функціонують у нашому місті.

Дитячий будинок – це виховний заклад для дітей, що залишилися без батьків або без їх піклування, а також дітей, які потребують допомоги і захисту держави. До дитячого будинку діти потрапляють після притулків, де вони провели певний проміжок часу. Тому адаптація до умов дитячого будинку проходить значно швидше, після роботи психологів та педагогів з дітьми у притулку. До дитячих будинків потрапляють лише ті діти, які не мають опікунів за законом і впродовж певного часу ніхто не взяв над ними опіку. Після цього дитину має право усиновити будь-яка людина, яка відповідає вимогам, висунутим державою щодо усиновлювачів. У дитячому будинку дитина може перебувати від часу вступу до повноліття.

Діти мають право покидати територію дитячого будинку лише в тому випадку, коли вони навчаються поза закладом або з письмового дозволу директора, якщо дитина має кровного родича, який бере на себе відповідальність за долю дитини на даний проміжок часу. В інших випадках дитина може покидати стіни дитячого будинку лише з вихователем.

Перед проведенням психодіагностичного дослідження нами були проведені бесіди із адміністраціями дитячих навчальних закладів закритого типу, під час яких ми отримували інформацію щодо психічного стану дітей, час їх перебування у конкретному закладі та умови, при яких вони туди потрапили. Результати таких бесід показали, що більшість вихованців дитячих будинків опинились там через неналежне виховання їх батьками, аморальний спосіб життя батьків (пияцтво, наркоманія або знущання над дітьми). Значно менше серед вихованців закладів закритого типу таких, що потрапили туди від самого народження (батьки відмовилися в пологовому будинку) або втратили рідних при нещасних випадках. Необхідно також зауважити, що серед вихованців було немало таких, чії батьки змушували їх займатися проституцією, жебракувати, та тих, які потрапили до закладу за «актами продажу дітей».

Результати спостереження під час діагностичного дослідження дозволили виявити наступе. Значно відрізняється рівень дисциплінованості, саморегуляції та самоконтролю гімназистів та вихованців дитячих будинків. Виникали певні проблеми

щодо розуміння запропонованих завдань підлітками, які виховуються в закладах закритого типу. Рівень знань дітей-сиріт помітно нижчий. На пояснення ми відводили дуже багато часу та в процесі виконання цих завдань багатьом із них необхідна була додаткова допомога. Це пояснюється тим, що більшість дітей потрапили до дитячих будинків із неблагополучних сімей, де вони рідко відвідували школу, їхнім навчанням та вихованням певний час ніхто не займався. Так, наприклад, у дитячому будинку були підлітки, які погано читали, писали та говорили, поведилися не зовсім коректно, на їх залучення до діагностування було витрачено немало часу і під час проведення діагностування ми вимушені були робити деякі перерви, адже концентрація уваги на завданнях цих дітей не була необхідно високою.

За результатами психодіагностичного дослідження ми можемо зробити висновки щодо видимої різниці в ієрархії цінностей підлітків, що виховуються в дитячих будинках, та тих, хто навчається у гімназії та виховується в сім'ях (таблиця 1).

Таблиця 1

Показники термінальних цінностей підлітків

№ з/п	Термінальні цінності	Вихованці дитячих будинків	Учні гімназії
1	Конкретні цінності	8,5	10,7
2	Абстрактні цінності	10,5	8,2
3	Професійна самореалізація	10,4	9,1
4	Особисте життя	7,8	10

Із таблиці видно, що на першому місці у дітей-сиріт виходять абстрактні цінності та цінності професійної самореалізації, чого не можна сказати про звичайних підлітків, які виховуються в сім'ях. Адже у дітей, що проживають разом із батьками, переважають конкретні цінності та цінності особистого життя. Передусім це можна пояснити тим, що на даному етапі життя за дітей, які проживають та виховуються у дитячих будинках все вирішує, в основному, держава та керівництво дитячого будинку. Тому зіштовхнутися із конкретними цінностями їм майже не випадає нагоди. Вони роблять все, що їм наказують, «живуть за розкладом», мають певні обмеження, вихователі мало прислухаються до думки цих дітей. Поняття конкретних цінностей та місце в житті для таких підлітків ще не є надто відкритим. Вони звикли до того, що за них вже вирішили, хто із ними поряд, як вони живуть, чим вони займаються. Тому на перший план у них виступають абстрактні цінності.

Щодо їх прагнення до професійної самореалізації, то це можна пояснити перш за все тим, що вихованці дитячого будинку потрапили до даного закладу, переважно із сімей, які не могли за законом їх виховувати, батьки яких поводитися аморально та не реалізували себе у житті. Тому такі діти, побачивши життя, хочуть реалізуватися самі, щоб не переживати таку ситуацію знову.

Діти ж із сімей надають перевагу конкретним цінностям, бо завдяки своїм умовам соціалізації вони більш наближені до них та особистого життя. Вихованці закладів закритого типу «поставили» цінність особистого життя на останнє місце. Це можна пояснити також тими умовами, де вони раніше виховувалися. Сироти не до кінця усвідомлюють, що таке родина та її цінність для життя. Адже їх досвід або був скалічений власними батьками, які не дали можливість відчувати усі гарні моменти родинного спілкування та турботу, або ж взагалі, діти навіть не знають, що таке сім'я, бо їх покинули ще в пологовому будинку. Тому особисте життя не є важливою цінністю у підлітків – вихованців дитячих будинків.

Більш докладно термінальні цінності підлітків – сиріт та учнів гімназії представлені в гістограмі (рис.1) :

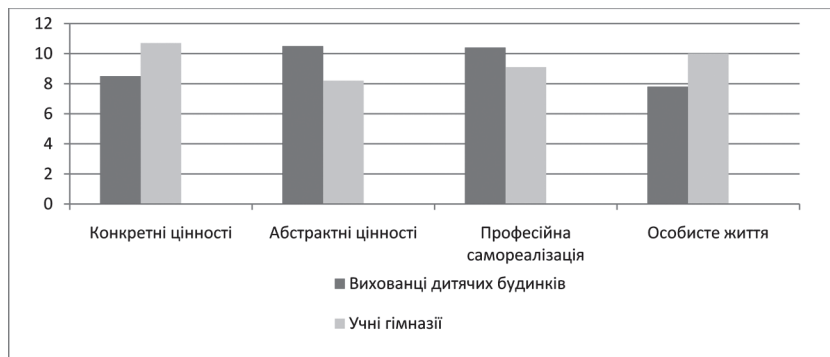


Рис. 1. Показники термінальних цінностей підлітків

Крім термінальних цінностей, виділяють також цінності інструментальні. Аналізуючи показники цінностей за даним критерієм, нами також були виявлені відмінності між вихованцями дитячих будинків та підлітками, які виховуються в сім'ї (таблиця 2).

На першому місці у підлітків-сиріт виступають альтруїстичні цінності та цінності самоствердження. Альтруїзм, як проти-

лежність егоїзму, притаманний вихованцям дитячого будинку саме тому, що їхня соціалізація проходить в умовах групи, тобто такі підлітки завжди знаходяться серед своїх однолітків (в умовах дитячого будинку). Їм з самого початку прищеплюють думку про те, що необхідно дбати один про одного, що кожен із них має рівні права, що за будь-яку витівку відповідатиме вся група. Діти-сироти привчені до того, що у так званій «сім'ї» (групі вихованців) всі однакові, кожен із них отримує однакову «порцію» уваги та піклування. Серед таких дітей панує правило: «Один за всіх і всі за одного». Так, альтруїстичні цінності у підлітків із сімей посідають останнє місце. Причиною цього є те, що більшість із них є єдиною дитиною у сім'ї, тому вся увага батьків та родичів прикута лише до них. Тому вони не вважають, що їх благополуччя залежить від благополуччя всієї групи, їм в більшій мірі притаманний егоїзм.

Таблиця 2

Показники інструментальних цінностей підлітків

№ з/п	Інструментальні цінності	Вихованці дитячих будинків	Учні гімназії
1	Етичні цінності	9,9	9,1
2	Цінності спілкування	9,1	9,9
3	Цінності справи	9,3	11
4	Індивідуалістичні цінності	10,4	9,7
5	Конформістські цінності	8,3	10,1
6	Альтруїстичні цінності	11,1	8,8
7	Цінності самоствердження	10,5	9,9
8	Цінності прийняття інших людей	10,3	9,6

Також слід відмітити таку відмінність між цими двома вибірками, як конформістські цінності. У дітей-сиріт дана група цінностей посідає останнє місце, тоді як підлітки із сімей надають таким цінностям першість. Конформізм проявляється у почутті спільності себе із соціальним оточенням. Оскільки діти-сироти децю «відірвані» від цього соціального середовища, то цінності ототожнення себе з іншими, «не такими як вони», підкорення прийнятним нормам і правилам, прийнятим у суспільстві, для них не є обов'язковими. У них сформувалися свої правила поведінки і життя в умовах саме їхнього соціального оточення, які вони не бажають змінювати та вважають, що так правильно, що вони не зобов'язані підкорюватися іншим.

Докладніше та повніше система інструментальних цінностей підлітків різних соціальних груп показана в гістограмі (рис. 2) :

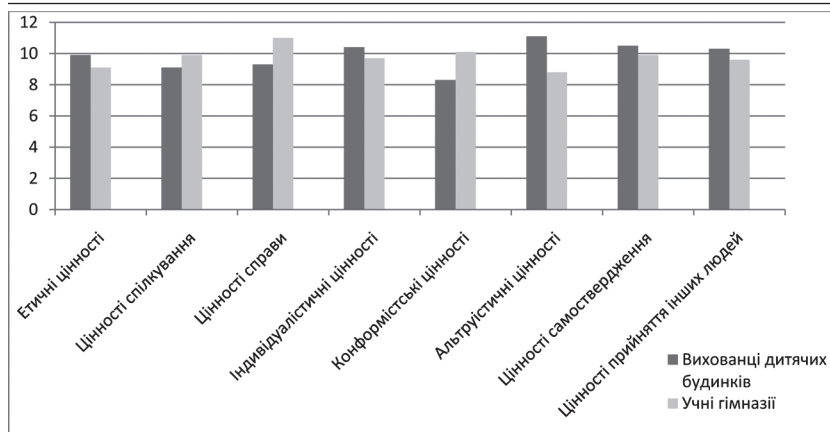


Рис. 2. Показники інструментальних цінностей підлітків

Висновки. З огляду на все вищесказане ми можемо зробити висновок про те, що ціннісні орієнтації у підлітків, які перебувають в особливих умовах соціалізації, тобто в закладах закритого типу (дитячих будинках), та підлітків, які виховуються в сім'ях та навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах, мають суттєві відмінності. Це залежить від умов, в яких вони проживають, цінностей, правил і норм, які прийняті в їхньому оточенні та від багатьох інших об'єктивних та суб'єктивних факторів. Проблема ціннісних орієнтацій вихованців дитячих будинків потребує подальшого та більш конкретного дослідження, адже такі діти все ж рано чи пізно опиняються в умовах «реального світу», де є багато того, що їм не відомо, та того, що вони не приймають самі для себе, що лише ускладнює їх міжособистісні стосунки з оточуючими та суспільне життя в цілому.

Список використаних джерел

1. Балакірева О. В. Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві / О. В. Балакірева // Український соціум. – 2002. – №1. – С. 21-32.
2. Косарева Л. М. Ценностные ориентации и развитие научного знания / Л. М. Косарева // Вопросы философии. – 1987. – № 8. – С. 36-42.
3. Лиханов А. Дети без родителей / А. Лиханов. – Москва: Просвещение, 1987. – 271 с.
4. Мухина В. С. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / В. С. Мухина. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.

5. Орлова Н.Н. Критерии и показатели сформированности нравственных ценностных ориентаций у детей-сирот / Н. Н. Орлова // Вопросы гуманитарных наук. – 2008. – №4 (37). С.52-55.
6. Орлова Н. Н. Опыт формирования ценностных ориентаций детей-сирот в учреждениях интернатного типа / Н. Н. Орлова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: Научно-методический журнал. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – №2. – С.233-237.
7. Пархимович А. А. Планы и надежды детей-сирот / А. А. Пархимович // Мониторинг общественного мнения. – 2008. – №3 (87). – С. 93-102.
8. Прихожан А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – Москва, 1991. – 338 с.
9. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот/ Л. М. Шипицына. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 628 с.
10. Ярчевский Е. Ю. Формирование социальных ценностей молодежи из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е. Ю. Ярчевский // Развитие альтернативных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: международный сборник научных статей. Часть II. – Армавир, 2009. – С. 163-168.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Balakirjeva O. V. Transformacija cinnisnyh orijentacij v ukrai'ns'komu suspil'stvi / O. V. Balakirjeva // Ukrai'ns'kyj socium. – 2002. – №1. – S. 21-32.
2. Kosareva L. M. Cennostnye orientacii i razvitie nauchnogo znanija / L. M. Kosareva // Voprosy filosofii. – 1987. – № 8. – S. 36-42.
3. Lihanov A. Deti bez roditelej / A. Lihanov. – Moskva: Prosveshhenie, 1987. – 271 s.
4. Muhina V. S. Lishennye roditel'skogo popechitel'stva. Hrestomatija / V. S. Muhina. – Moskva: Prosveshhenie, 1991. – 223 s.
5. Orlova N.N. Kriterii i pokazateli sformirovannosti нравственных ценностных ориентаций у детей-сирот / N. N. Orlova // Voprosy gumanitarnykh nauk. – 2008. – №4 (37). S.52-55.
6. Orlova N. N. Opyt formirovaniya cennostnykh orientacij detej-sirot v uchrezhdenijah internatnogo tipa / N. N. Orlova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im.

- N. A. Nekrasova: Nauchno-metodicheskij zhurnal. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika. – 2008. – №2. – S.233-237.
7. Parhimovich A. A. Plany i nadezhdy detej-sirot / A. A. Parhimovich // Monitoring obshhestvennogo mnenija. – 2008. – №3 (87). – S. 93-102.
 8. Prihozhan A. M. Deti bez sem'i / A. M. Prihozhan, N. N. Tolstyh. – Moskva, 1991. – 338 s.
 9. Shipicyna L. M. Psihologija detej-sirot/ L. M. Shipicyna. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2005. – 628 s.
 10. Jarchevskij E. Ju. Formirovanie social'nyh cennostej molodezhi iz chisla detej-sirot i detej, ostavshihsja bez popechenija roditel'ej / E. Ju. Jarchevskij // Razvitie al'ternativnyh form zhizneustrojstva detej-sirot i detej, ostavshihsja bez popechenija roditel'ej: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Chast' II. – Armavir, 2009. – S. 163-168.

Y.V. Maier. Comparative analysis of value orientations as criteria for the socialization of orphans and schoolchildren. The article is devoted to the modern problem of the formation of orphans' value orientations. In the article the approaches of domestic and foreign researchers are explained. The concept of value orientations as the most important characteristics of the individual components and its activities, the history of the study of value orientations in psychological science is revealed. The interpretation of values is analyzed as a category that reflects the idea of the person about the proper and determinative in his activity as facts that are linked to human needs, as a core subject, events and their properties that are necessary for people of a particular society or class and the individual as a means of their needs and interests as personal meanings. The survey of the problem of the orphanage situation is made for the development of the child's personality. The work of psychologists and teachers was directed to the study of the personal characteristics of orphans and the influence of orphan's situation on the further development of the human psyche. An observation was held during a diagnostic study to identify the discipline, self-control and self-regulation of orphans and schoolchildren. There are the results of the comparative analysis of the characteristics of adolescents' value orientations in different conditions and forms of socialization: those who are brought up in the families and study at gymnasiums and those who are in the closed type institutions, including orphanages.

Key words: values, value orientations, socialization, closed type institutions, orphanage situation, institutionalization, deprivation.

Отримано: 28.12.2013 р.

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Н.М.Макаренко. Контекстне навчання практичного психолога для роботи з обдарованими дітьми. Дитина, яка виділяється серед своїх однокласників яскраво вираженими успіхами у досягненні результатів діяльності – обдарована. Існує явна та прихована, рання та пізня, актуальна та потенційна обдарованість, обдарованість в залежності від виду діяльності. Для розвитку обдарованості передусім потрібно пройти декілька етапів діагностики для визначення всіх її видів. Щоб запобігти проблем розвитку обдарованої дитини, потрібно підсилити просвітницьку роботу серед учителів та батьків щодо специфіки цих проблем. Також необхідно впроваджувати ефективні методи навчання такої категорії дітей: прискорення, поглиблення, збагачення, проблематизацію, складання індивідуальних програм розвитку. Для супроводу обдарованих дітей потрібно готувати практичних психологів за допомогою контекстного навчання, яке складається з трьох моделей: семіотичної, імітаційної, соціальної.

Ключові слова: обдарована дитина, діагностика, психодидактичний підхід, контекстне навчання, критерії ідентифікації, семіотична, імітаційна, соціальна моделі.

Н.Н.Макаренко. Контекстное обучение практического психолога для работы с одарёнными детьми. Ребенок, который выделяется среди своих ровесников ярко выраженными успехами в достижении результатов деятельности – одаренный. Существует явная и скрытая, ранняя и поздняя, актуальная и потенциальная одаренность, одаренность в зависимости от вида деятельности. Для развития одаренности прежде всего необходимо пройти несколько этапов диагностики для выявления всех ее видов. Во избежание проблем развития одарённого ребенка следует усилить просветительскую работу среди учителей и родителей о специфике этих проблем. Необходимо внедрять эффективные методы обучения такой категории детей: ускорение, углубление, обогащение, проблематизацию, составление индивидуальных программ их развития. Для сопровождения одаренных детей необходимо готовить практических психологов с помощью контекстного обучения, состоящего из трех моделей: семиотической, имитационной, социальной.

Ключевые слова: одарённый ребенок, диагностика, психодидактический подход, контекстное обучение, критерии идентификации, семиотическая, имитационная, социальные модели.

Постановка проблеми. Проблема психології одарённости по-прежнему актуальна на сучасному етапі складної інтеграції України в Болонську систему освіти. Розроблені державні акти підтримки одарёної молоді, цільові програми, відкриті Інститут одарёного дитини при Академії педагогічних наук, проводяться постійні дослідження цього психічного феномена, удосконалюється система рекомендацій по психолого-педагогічному супроводженню даної категорії дітей. Але наявність великої кількості наукових течій, шкіл, досліджень в даній області, які зазвичай висловлюють протилежні точки зору на природу, розвиток одарёного дитини, відсутність якісних вітчизняних лонгітюдних досліджень, залишають проблему відкритою, сучасною і актуальною для подальшого вивчення.

Якісне психолого-педагогічне супроводження одарёного дитини можливо, з нашої точки зору, при реалізації наступних умов:

1. Комплексна діагностика і ідентифікація всіх видів одарёності.

2. Підвищення психологічної компетентності учасників навчально-виховного процесу (практичних психологів, учителів, батьків), створення основи системи знань по цьому питанню з метою формування особистісного ставлення до одарёного дитини.

3. Планування впровадження ефективного системи роботи, розвиваючої і підтримуючої одарёних дітей і забезпечуючої їх особистісне саморозвиток, самореалізацію, самоопределення і соціалізацію: або в спеціалізованих навчальних закладах, або в загальноосвітніх, де можна здійснювати прискорення, углублення, поглиблення, проблематизацію навчання, навчання мисленню, підвищення соціальної компетентності, дослідницьке навчання і т.д.

Аналіз наукових публікацій. Неякісна банальність висказаних умов конкретизована авторської точкою зору на їх реалізацію. Як уже згадувалося, не існує чіткого визначення і чіткого конструкта одарёності в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, Дж.Рензулі вважає, що концептуальна модель одарёності – це поєднання трьох характеристик (інтелектуальних здібностей, креативності, мотивації); американський психолог А.Танненбаум розробив психосоціальну модель одарёності; німецький психолог К.Урбан створив компонентну теорію креативності,

как составляющей одарённости, объединившую когнитивные и личностные составляющие [1]. Развёрнутое описание моделей и концепций феномена представлено в работах О.И.Щеблановой [2]. Высокая заинтересованность проблемой одарённости способствовала появлению концепций творческой одарённости А.М.Матюшкина, разработке «Рабочей концепции одарённости» под руководством украинского психолога В.А.Моляко [3;4] и т.д.

Во-вторых, несмотря на то, что одарённость – это результат сложного сочетания когнитивных и личностных способностей, в практике работы отечественных школ она определяется по результатам тестов, успешности обучения. Массовое тестирование интеллектуальных способностей детей и определение в учреждения нового типа (классы с углубленным изучением предметов) – это и есть «диагностика» одарённости. Хотя известно, что тесты не измеряют природный интеллект. Они являются проверкой знаний, умений, навыков, полученных в школе и семье, потому возможно натаскивание на выполнение заданий тестов.

При этом другие виды одарённости (психомоторная, коммуникативная, лидерская), скрытая одаренность полностью исчезают с поля зрения. Кроме того, известно о существовании особого вида одарённости — творческой, т. е. способности к творческой самореализации в различных областях жизнедеятельности. Она, как доказано, не связана однозначно с интеллектом. Как указывает один из фундаторов в области одаренности Э.Торранс, если бы мы выявляли одарённых детей на основе тестов на интеллект, то мы бы отсеяли 70% наиболее творческих из них [6]. Кроме того, высокий уровень интеллектуального развития не только не гарантирует ребёнку, да и взрослому успешность в общении с другими людьми, но нередко сочетается с большими затруднениями в установлении контакта и осуществлении коммуникации, а именно в этом и проявляется феномен интеллектуально-социальной диссинхронии. Хотя одаренные дети и подростки с трудностями в общении нередко успешно взаимодействуют с партнерами посредством Интернета, при этом коммуникативные процессы претерпевают существенные изменения по сравнению с традиционными формами общения – исключаются либо модифицируются некоторые сложные коммуникативные действия, требующие высокого уровня развития социально-перцептивных, эмоциональных процессов (эмпатии) и в целом социальной компетенции.

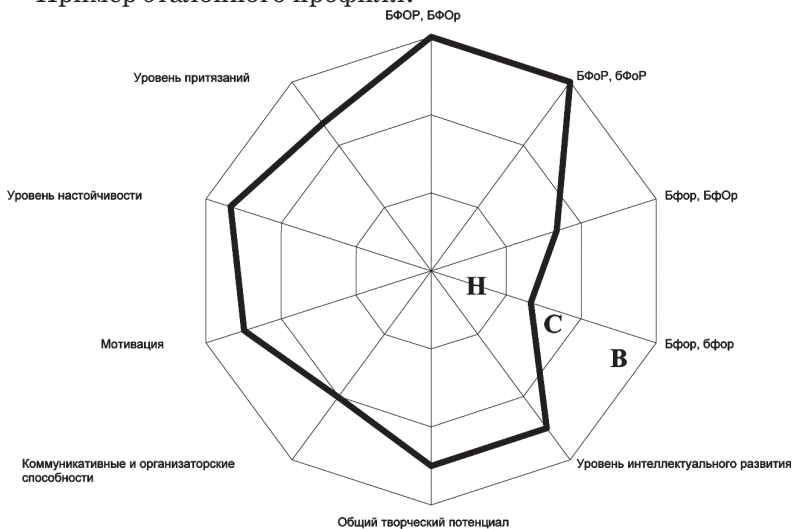
В-третьих, для диагностики и развития одарённости следует пройти пять этапов (по Н.Щеблановой): скрининга (отсеивания), идентификации, отбора для обучения, индивидуализации процес-

са обучения и последующего психолого-педагогического сопровождения на всех этапах развития. Или 4-этапное (по А.И.Савенкову) определение одарённости: сбор максимального количества информации о ребёнке от родителей, врачей, воспитателей, учителей, самих детей; уточнение и конкретизация полученной информации (акцент переносится с разового исследования на занятия по специальным развивающим программам и параллельную диагностику психосоциального, интеллектуально-творческого, физического развития) [5]. Далее – этап самостоятельной оценки – изучения желания детей продолжать обучение в эксперименте (как индикатор одаренности), этап обработки и обобщения материала.

Изложение основного материала. Для организации грамотно психолого-педагогического сопровождения прежде всего важно определиться с критериями идентификации одаренного ребенка.

Мы создали эталонный профиль одарённого ребенка, содержание и составляющие которого обоснованы многочисленными исследованиями основных характеристик одарённости. Профиль поможет практическому психологу, во-первых, реализовать системный подход к изучению данного вопроса, во-вторых, комплексно изучить взаимодействие и взаимосвязь составляющих его структурных частей, в-третьих, проследить динамику одаренного ребенка в развитии.

Пример эталонного профиля:



Обозначения: Н – низкий уровень развития, С – средний, В – высокий.

Рисунок 1. Эталонный профиль одаренного ребенка.

Тип мышления, который определяется сочетанием различных показателей развития беглости, **ф**лексибельности, оригинальности, **р**азработанности (определяемым по вербальным и невербальным тестам креативности). Это продуктивно-синтетический тип мышления (БФОР и БФОР); продуктивно-аналитический (БФОР и бФОР); продуктивно-информационный (БФОР и бФОР); репродуктивно-рецептурный (Бфор и бфор), где большие буквы **БФОР** обозначают высокий и средний уровень развития параметров беглости, флексибельности, оригинальности, разработанности, а маленькие **бфор** – низкий уровень (Н.Ф.Вишнякова, Н.Н.Макаренко, Дж.Гилфорд, Дж.Рензулли, Е.Торранс);

уровень интеллектуального развития (Д.Б.Богоявленская, Я.А.Пономарев, В.Э.Чудновский, Дж.Рензулли и другие);

стиль мышления: предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наочно-образное (В.М.Дружинин, Р.Стернберг и другие);

общий творческий потенциал: любознательность, воображение, интуиция, творческое мышление, чувство юмора (Л.И.Божович, А.М.Матюшкин, Н.Ф.Вишнякова, А.И.Савенков, К.Урбан и другие);

мотивация познавательной деятельности (А.М.Матюшкин, В.В.Рыбалко, К.Хелер, Дж.Рензулли и другие);

уровень настойчивости (Б.Пашнев, А.Танненбаум, К.Урбан, Ф.Монкс и другие);

уровень притязаний по показателям сложности выбранной цели (А.И.Савенков, Р.Стернберг и другие);

коммуникативные и организаторские способности (В.В.Рыбалко, А.И.Савенков и другие) [7].

Профиль создан как эталонный на основе проработанной литературы и отображающий психологическую сущность исследуемого явления в двух аспектах: информации о составляющих одаренности (когнитивных, личностных, мотивационных) и информации о личностных характеристиках ребенка, которые следует развивать в специально созданных условиях.

Определенным образом профиль подтверждает слова выдающегося психолога С. Л. Рубинштейна: «Общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности» [8].

Что касается повышения компетентности участников учебно-воспитательного процесса (а особенно – практических психологов), то следует также отступить от массовых рекомендаций типа «проведение семинаров, методсоветов», «родительский все-

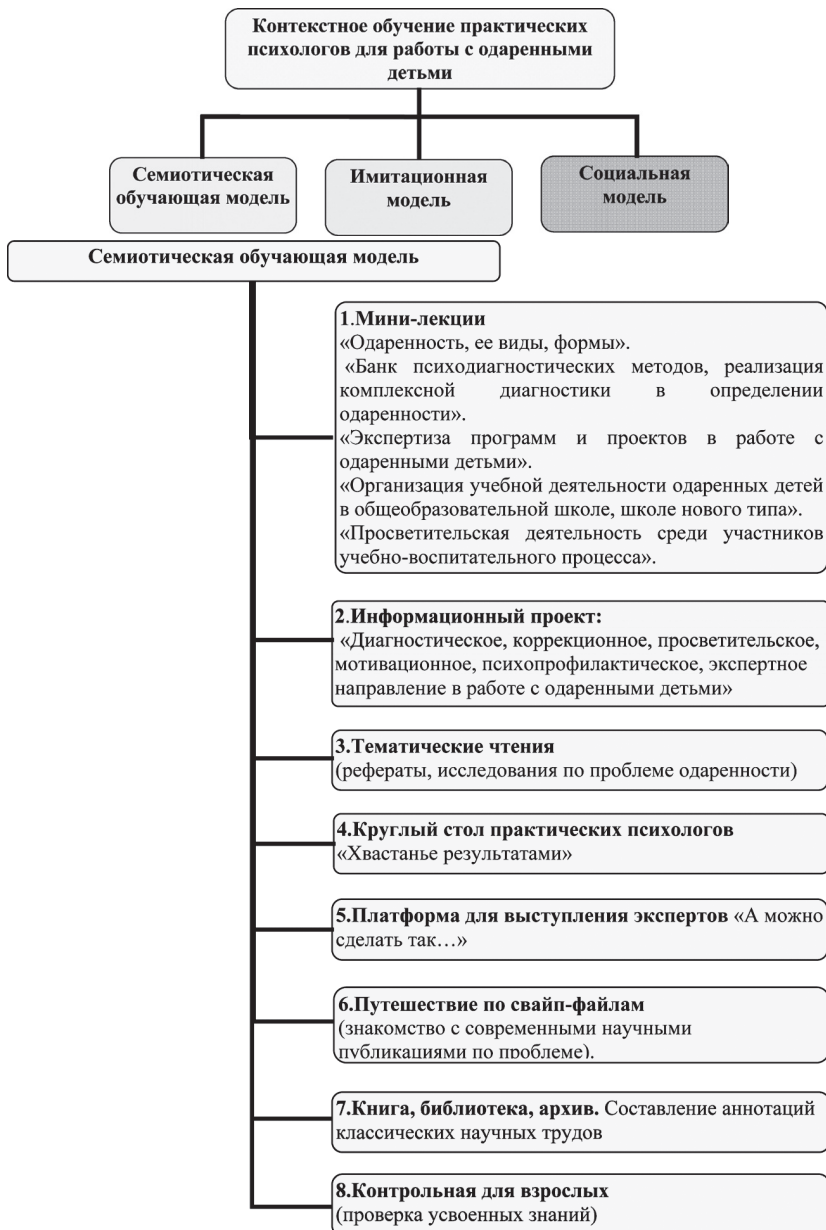
обуч» и т.д., которые, как правило, единичны, неконкретны и не систематизированы. В работе практического психолога современной украинской школы (в том числе и с одаренными детьми) наблюдается дестабилизирующая организация деятельности: нечеткая организация и планирование, плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие «бюрократического шума» (мелких подробностей, противоречий), контингент, с которыми связана деятельность. Одарённых детей определённым образом можно отнести к психологически трудному контингенту, потому общение с ними может вызвать у учителей и родителей неуверенность и эмоциональное игнорирование.

Потому более эффективным, на наш взгляд, будет контекстное обучение, при котором с помощью всей системы методов, форм и средств обучения последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессионально-практической деятельности. Центральным звеном (по А.А.Вербицкому) является понятие «контекста» – системы внутренних и внешних факторов, а также условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого с входящими в него компонентами.

Овладение умениями и навыками работы с одарёнными детьми при таком обучении осуществляется как процесс динамического движения деятельности от учебной академической через квазипрофессиональную и учебно-профессиональные деятельности к практической с помощью трёх взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. Семиотическая модель содержит теоретическую информацию о конкретной области деятельности (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания, вопросы, написание научных работ). Имитационная обучающая модель – это сконструированные на основе содержащейся в них информации ситуации будущей деятельности, требующих анализа и принятия решения на основе теоретической информации (деловые, имитационные, обучающие, ролевые игры, ментальные провокации, техника модерации). Социальная модель предполагает перенесение усвоенных знаний, умений и навыков непосредственно на работу с одаренными детьми.

Контекстное обучение по подготовке к работе с одаренными детьми планируется внедрить в одной из школ нового типа (гимназии) города, где будет сформирована экспериментальная группа практических психологов школ района. В сжатом виде про-

грамму обучения практических психологов можно представить следующим образом



Имитационная модель

1. Деловая игра

«Составляем план комплексной диагностики одаренности».

2. Брейнсторминг

«Когнитивные, личностные, мотивационные компоненты одаренности».

3. Составление портфолио одаренного ребенка:

«Портрет», «Коллектор», «Рабочие материалы», «Достижения».

4. Решение задач с некорректно представленной информацией, задач-парадоксов, задач на изобретение.

5. Ролевые игры

«Личностно-ориентированный урок», «Урок с запланированными ошибками», «Урок вдвоем с одаренным ребенком».

6. Обучающие игры

«Диагностика скрытой одаренности».

7. Воркшоп

«Система работы с родителями одаренного ребенка»

8. Составление пошаговых инструкций по работе с одаренными детьми.

9. Игра-разминка

«Виды и формы одаренности».

10. Кейс-методы.

11. «Hot seats» – коллективное решение проблем

12. Фитбек



Рисунок 2. Контекстное обучение практических психологов для работы с одаренными детьми.

По результатам опросов, 62,3% украинских учителей и 68,6% родителей считают, что «школа находится в глубоком кризисе» и в ней требуются коренные преобразования. 71,5% родителей считают, что в школе в первую очередь необходимо изменить отношение к ученику. Лишь 16,2% учителей отмечают, что за последние годы процессы, происходящие в школе, касаются оптимизации развития ребенка. В такой обстановке сложно говорить об особой системе работы школы с категорией одаренных детей. Ситуация усугубляется и накопившимися к настоящему времени противоречиями:

- между все более возрастающими требованиями к формированию образованной, интеллектуально развитой, творческой личности и неготовностью образовательной системы решить эту проблему;
- между коллективным характером организации учебно-воспитательного процесса в школе и индивидуальным по своей сути характером учения;

- между целенаправленным воздействием «взрослой» культуры и спонтанностью развития ребенка, его индивидуальности;
- между ожиданиями родителей и реальной педагогической практикой.

Выводы. Разрешение указанных и других противоречий невозможно осуществить только усилиями школы. Необходим комплексный подход (Министерства образования, местных властей, родителей) к решению проблемы, о котором постоянно и безрезультатно говорят. Потому нами готовится к запуску пилотный проект в одной из гимназий города с целью внедрения контекстного обучения практических психологов работе с одарёнными детьми, учителями, родителями.

Пилотный проект трёхэтапный. На первом планируется контекстное обучение практических психологов района работе с одарёнными детьми, их родителями, учителями.

На втором этапе – будет проведена комплексная диагностика одаренных детей по составляющим эталонного профиля, оценки парциальной одарённости детей дошкольного и младшего школьного возраста с помощью методики Н.П.Фетискина и экспертной оценки общей детской одаренности Д.Хаана, М.Каффа в модификации А.И.Савенкова. Дополнительная информация будет собрана методами наблюдения, бесед, анализа продуктов деятельности, документов. Цель столь обширной диагностики – определение скрытых видов одарённости: творческой, академической, технической, лидерской, спортивной, артистической, художественно-изобразительной.

На третьем этапе планируется открытие специальных классов для одарённых детей, в которых за счёт вариативной составляющей учебной нагрузки будет внедряться программа по развитию различных видов одарённости.

Список использованной литературы

1. Renzulli J. The Enrichment Triad Model: A guide for developing programs for the gifted and talented / Renzulli J. – Wetherfield CT: Creative Learning Press, 1977. – 89 p.
2. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одарённости школьников: проблемы, методы, результаты исследования и практики / Елена Игоревна Щебланова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 368 с.
3. Матюшкин А.М. Одарённость и творчество / Алексей Михайлович Матюшкин // Мышление, обучение, творчество. –

- М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2003. – 720 с.
4. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / Валентин Олексійович Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – №1. – С.2-4.
 5. Савенков А.И. Одарённый ребёнок дома и в школе / А.И.Савенков. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
 6. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing // The nature of creativity /R. Stemberg, T. Tardif (eds.). – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P.43-75.
 7. Макаренко Н.М. Самостійне вивчення курсу «Психологія обдарованої дитини». Навчальний посібник / Наталя Макаренко. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2010. – 186 с.
 8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Рубинштейн. – Спб., 2000. — 712 с.

Spysok ispolzovanoi literature

1. Renzulli J. The Enrichment Triad Model: A guide for developing programs for the gifted and talented / Renzulli J. – Wetherfield CT: Creative Learning Press, 1977. – 89 p.
2. Shcheblanova Ye. I. Psikhologicheskaya diagnostika odarennosti shkolnikov: problem, metody, rezultaty issledovaniya i ptaktiki / Shcheblanova Yelena Grigorievna. – М.: Izdatelstvo Moskovskogo psikhologo-sotsyalnogo institute, 2004. – 368 s.
3. Matyushkin A.M. Odarennost i tvorchestvo / Aleksey Mikhaylovich Matyushkin // Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo – М.: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsyalnogo institute; Voronezh: МОДЕК, 2003. – 720 s.
4. Moljako V.O. Aktual'ni social'no-psychologichni aspekty problemy obdarovanosti / Valentyn Oleksijovych Moljako // Obdarovana dytyna. – 1998. – №1. – S.2-4.
5. Savenkov A.I. Odarennyi rebenok doma I v shkole. / A/I Savenkov. – Yekaterinburg: U-Factoriya, 2004. – 272 s.
6. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing // The nature of creativity /R. Stemberg, T. Tardif (eds.). – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P.43-75.
7. Makarenko N.M. Samostijne vyvchennja kursu «Psychologija obdarovanoi' dytyny». Navchal'nyj posibnyk / Natalja Makarenko. – Kryvyj Rig: Vydavnychyj dim, 2010. – 186 s.
8. Rubinshtein S.L. Osnovy obshey psychologii / Sergey Rubinshtein. – Спб., 2000. – 712 s.

N.M. Makarenko. The context teaching of a practical psychologist to work with gifted children. A child who stands out among his coevals with strongly marked progress in achieving activity results is gifted. There is obvious and hidden, early and late, actual and potential genius depending on the activity category. To develop genius one should pass several stages of diagnostics to define all its types. To avoid the problems of gifted child's development one should focus on the educating work among teachers and parents about these problems specificity. The effective teaching methods should be introduced to work with this children category: speeding up, extending, enriching, problems, scheduling individual curricular of their development. In order to guide the gifted children the psychological didactic approach and context education should be used. The context education consists of three models. The semiotic model includes the theoretic information about the certain activity field (lecture materials, traditional studying assignments, tasks, questions, writing researches). The imitational studying model is the future activity situations constructed of the all included information as their basis. The given situations demand the analyses decisions based on the theoretical information (business, imitational, teaching, role playing games, mental provocations, and moderation technique). The social model suggests the transportation of the learned knowledge and skills directly to the work with gifted children.

Key words: gifted child, diagnostics, psychological didactic approach, context education, identification criteria, semiotic, imitational, social models.

Отримано: 28.01.2014 р.

УДК 159.94

К.С. Максименко

Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма

К.С.Максименко. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма. Автор доказывает, что нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию

того или иного заболевания. Доказано, что каузация психических расстройств имеет комплексный характер, необходимым моментом выступает решение проблемы о дифференцированном понимании конкретных причин. Сделан вывод, что психологические исследования должны быть направлены на понимание специфики мультикаузальности, а именно, какие психологические факторы действуют в одной и той же плоскости, а какие находятся в разных плоскостях. Доказано, что сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма заключается в изучении особенностей сложных взаимодействий патогенных и протективных внутренних и внешних факторов.

Ключевые слова: каузация, психологические детерминанты, психические нарушения, болезненные состояния организма, мультикаузальности, социально-психологические факторы, особенности, индивидуально-психологические факторы.

К.С.Максименко. Проблема каузації в розумінні психологічних детермінант психічних порушень, пов'язаних із хворобливими станами організму. Автор зазначає, що не можна недооцінювати значущість і складність зв'язків і змінних, що лежать в основі потенційних і актуальних механізмів, що запускають етіологію того чи іншого захворювання. Доведено, що кауазія психічних розладів має комплексний характер, необхідним моментом виступає вирішення проблеми про диференційоване розуміння конкретних причин. Зроблено висновок, що психологічні дослідження мають бути спрямовані на розуміння специфіки мультикаузальності, а саме, які психологічні фактори діють в одній і тій же площині, а які перебувають у різних площинах. Доведено, що сутність проблематики кауазії найрізноманітніших хворобливих станів організму полягає у вивченні особливостей складних взаємодій патогенних та протективних внутрішніх і зовнішніх факторів.

Ключові слова: кауазія, психологічні детермінанти, психічні порушення, хворобливі стани організму, мультикаузальність, соціально-психологічні фактори, особливості, індивідуально-психологічні чинники.

Постановка проблеми. Как известно, этиология, учение о причинах заболевания, является наименее разработанным разделом медицины. К психиатрии и психологии это относится в наибольшей степени, так как этиология многих психических болезней донныне остается неизвестной. Объясняется это отчасти чрезвычайной сложностью явлений и закономерностей в этой области. Но это далеко не единственная причина. Важное значение здесь имеет отсутствие глубокой общемедицинской теории причинности.

Если обратиться к теории традиционного монокаузализма, можно сослаться на привычное решение проблемы путём выделения одного ведущего этиологического фактора,

который и будет рассматриваться как причина болезни. Однако повседневный клинический опыт учит, что в большинстве случаев возникновение того или иного заболевания связано с рядом патогенных факторов, и решение вопроса о причине конкретного психического расстройства в духе монокаузализма приводит зачастую к произвольной оценке происходящего. Также решение вопроса о причинах психического заболевания с позиций «здорового смысла» оказывается во многом субъективным, спекулятивным и поэтому не только не вскрывает реальной причины, а наоборот, затемняет происходящее.

В современной психиатрии, как и в современной медицинской психологии, понятию «этиологический фактор» чаще всего приписывается какая-то одна экзогенная или эндогенная причина, воздействующая на организм, следствием чего выступает психоз или расстройство невротического уровня.

В связи с принятой традицией целесообразно остановиться на соотношениях эндо- и экзогенных факторов в генезисе психических и личностных нарушений.

Цель нашей статьи – исследование проблемы каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма.

Анализ последних исследований. Общепринято эндогенными считать внутренне обусловленные (унаследованные и приобретённые) характеристики иммунобиологического, нейрохимического, физиологического, психофизиологического и психического реагирования, а экзогенными — реакции организма и личности на внешние воздействия. На самом деле данная схема несет в себе значительное упрощение. Известный советский психиатр И.В.Давыдовский писал по этому поводу: «Подразделение причин болезней на внешние и внутренние, по сути, лишено смысла. Внутренних причин болезней в абсолютном смысле этого слова вообще не существует. В частности, и все наследственные заболевания в конечном итоге имели какие-то внешние факторы, создавшие ту или иную наследственную предрасположенность, в дальнейшем закрепившуюся в потомстве» (см. Бачериков и др., 1989). И. В. Давыдовский, кстати, еще в 60-е гг. XX века предупреждал о недопустимости одностороннего подхода к оценке этиологических факторов, о недопустимости разрыва между причинными факторами и патогенетическими механизмами болезни, нацеливая на такие принципы терапии, которые учитывают эндо- и экзогенные условия возникновения заболевания.

Вместе с тем, в настоящее время имеет место быть и вполне определённая односторонность естественнонаучной концепции в психиатрии, которая склонна интерпретировать психопатологические симптомы именно изнутри – как проявления внутриорганизменного патологического процесса. Характерно, что при этом игнорируются или недостаточно учитываются история жизни, условия социального формирования личности пациента, его индивидуально-психологические реакции на внутренние и внешние воздействия, активная личностная переработка переживаний, способность личности к самооценке и самовоспитанию. В данных случаях эндогенность принимают за основу болезни из-за непризнания или нежелания признать иные факторы в качестве причины заболевания. Отстаивая противоположные позиции, Х. Розьер, к примеру, считает необходимым изучать не только биологические, но и личностно-психологические и социально-психологические причины психических и психосоматических заболеваний, так как наблюдается тенденция к увеличению числа указанных видов патологии и врачи все чаще встречаются с их психосоциальной обусловленностью. С другой стороны, К.Вайз указывает, что психологические и социогенетические концепции также страдают односторонностью, когда психическое заболевание понимают как результат психологической дезадаптации и внутрилличностных конфликтов, то есть в отрыве от социальной среды. Крайним вариантом этого направления является антипсихиатрия, отрицающая психические заболевания как таковые. Выход из создавшегося положения авторы видят в интеграции, понимании болезни как результата взаимодействия органических и функциональных, личностно-психологических и социальных факторов (см. Бачериков и др., 1989; Любан-Плотца и др., 1994; Хватова, 2010).

По данным Г.С.Абрамовой и Ю.А.Юдчиц, М.М.Кабанова и др., Н.Е.Бачерикова и соавторов, Г.И.Каплан и Б.Д.Сэдок; А.Е.Личко, В.А.Ташлыкова и др., к настоящему времени преобладающими стали концепции комплексного подхода к оценке этиологии и патогенеза психических заболеваний. В частности, можно считать общепризнанным, что психологическая и социологическая концепции в отрыве друг от друга и от естественно-научного подхода не дают удовлетворительного объяснения природы психического расстройства. В то же время при исследовании биологических источников психических заболеваний получены весьма скромные результаты. Не удалось выявить решающей роли отдельных и чётко очерченных социальных факто-

ров или личностных характеристик в возникновении различных психических нарушений. Однако установлено, что как в развитии личности, так и в формировании психопатологической симптоматики имеют значение особенности процессов социальной коммуникации, индивидуальной реактивности организма и личностных реакций. Таким образом, психическое заболевание всегда оказывается результатом биосоциальных явлений с преобладанием организменных, индивидуально-психологических и социально-психологических процессов.

Изложение основного материала. Вопрос о значении социальных факторов в определении психопатологического процесса можно ставить в нескольких плоскостях; непосредственного или опосредованного этиологического действия; образования личностно-специфических психопатологических реакций как составной части патогенеза; возникновения психического напряжения в связи с социальной оценкой и самооценкой; значения социальных условий в диагностике, лечении и реабилитации больных. Односторонний подход к оценке роли предрасполагающих, провоцирующих и детерминирующих факторов психической патологии так или иначе ограничивает возможности теоретического истолкования сущности отдельных психических заболеваний, их диагностики, лечения, социально-трудовой реабилитации и профилактики. Подчёркивание достижений в области «биологической психиатрии» создает ситуацию противопоставления её «социальной психиатрии» и наоборот. В связи с этим оба понятия представляются нам методологически необоснованными, так как акцентируют внимание лишь на одном (биологическом или социальном) аспекте этиологии и патогенеза болезни (см. Бачериков и др., 1989).

Таким образом, в самом понятии «этиология» сосредоточиваются сложные закономерности, в соответствии с которыми, этиология – это закон, а закон есть отношение. Следовательно, этиология всегда отражает сложные отношения между организмом и воздействующими на него патогенными факторами. Всё это свидетельствует о том, что теория причинности не допускает искусственного выделения какого-то одного патогенного фактора в этиологии заболевания и отрыва его от других. Можно сказать и так: в современной этиологии не мыслится разрыв фактора с патологическим результатом, т. е. действием, следствием. Теория же монокаузализма представляет собой целиком механистическую концепцию, поскольку всё сводит к действию лишь одного фактора и пытается только им объяснить всю сложную

совокупность процессов, объединяемых понятием «этиология» (там же).

Поскольку большинство психических расстройств невозможно свести к какой-то одной-единственной причине, в настоящее время чаще всего предполагается наличие ряда, или цепочки, причин, что означает мультикаузальность, или многофакторное каузирование. Мультикаузальность в научном мире постулируется в какой-то мере потому, что нет возможности доказать отдельные, конкретные причины заболеваний. Но было бы неразумным отвергать и несомненные позитивные доводы в ее пользу. Скажем, даже если при некоторых расстройствах известна какая-то одна определенная причина, например, хромосомная аномалия, за актуальное состояние 10-летнего ребенка или 40-летнего взрослого все равно отвечает целая цепочка условий, которые проистекают из этой хромосомной аномалии. Поэтому, признавая комплексность каузации психических расстройств, необходимо всякий раз ставить вопрос о дифференцированном понимании конкретных причин. Именно поэтому в настоящее время принято говорить не о конкретной причине какого-либо расстройства, а о наиболее вероятных условиях его возникновения. Мультикаузальность может означать, что несколько факторов действуют в одной и той же плоскости или что отдельные факторы лежат в разных плоскостях; отсюда, для психических расстройств обычно используются мультикаузальные, мультимодальные модели. Психические расстройства могут быть обусловлены факторами, лежащими в соматической плоскости, психической, социальной или экологической плоскостях. При этом отдельные плоскости взаимно влияют друг на друга, так что все факторы всех плоскостей данных, которые оказывают влияние, являются значимыми.

Перечень этиологических факторов, обуславливающих возникновение психических расстройств, весьма разнообразен. В качестве таковых могут выступать хронические интоксикации (алкоголь, наркотические лекарственные препараты, промышленные яды), острые и хронические инфекции (грипп, сепсис, менингоэнцефалиты, ревматизм, тифы), заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, эндокринные расстройства и др. Большое значение в развитии психических заболеваний имеют психические и физические травмы, а также наследственная отягощенность. Однако, подчеркнем еще раз: в каждом случае важно установить не только причину заболевания, но и условия, способствующие его возникновению.

Возникновение заболевания также во многом зависит от индивидуальных особенностей организма, массивности патогенного фактора, места его воздействия и т. п. Ведь один агент может быть патогенным для одного организма и безвредным для другого. Более того, реакция одного и того же организма на патогенный агент может изменяться в зависимости от условий внешней среды (температурный фактор, психотравма, интоксикация и др.). Следовательно, важно понимать, что один этиологический фактор может вызвать различные по форме психические заболевания.

Несомненное значение для возникновения расстройств также имеют и ослабляющие нервную систему обстоятельства в период времени, предшествующий воздействию актуальной хронической психотравматизации. Речь идёт о рабочем, особенно умственном переутомлении и не только в связи с объёмом и трудностью самого рабочего задания, но и в связи с необходимостью экстренно, неотложно и неоднократно, преодолевая естественную усталость и утомление, продолжать работу за счёт необходимого отдыха и сна. Такого рода перенапряжение с последующими нарушениями сна, работа «на износ» как бы подготавливает нервную систему для патологической — невротической реакции на актуальную психотравму. Аналогичную роль могут играть предшествовавшие ей или совпавшие с ней во времени, соматические, инфекционные заболевания и другие неспецифически ослабляющие нервную систему обстоятельства.

По мнению многих исследователей (Амон, 2002; Бауман и др. 2003; Ермошин, 1999; Завьялов, 1999; Хватова, 2010 и др.) в психиатрии прослеживается борьба трёх основных тенденций в объяснении причин и механизмов возникновения психических заболеваний с точки зрения их обусловленности:

- 1) биологической (генетической, врождённой и приобретённой);
- 2) социально-психологической;
- 3) индивидуально-психологической (лично-типологической).

Рассматривая социально-психологические процессы, У.Бауманн отмечает их вклад в возникновение и/или поддержание как психических, так и соматических расстройств и заболеваний. Речь идет в первую очередь о таких психосоциальных моделях, которые можно напрямую соотнести с психическими или психосоматическими расстройствами. Эти модели относятся к:

- социальному поведенню и социальной интеракции, т.е. общению с другими;
- социальным когнициям и установкам, т.е. мыслям, предположениям, знаниям о событиях, происходящих в окружении субъекта;
- аффективными и оценочным реакциям.

Определённые трудности здесь возникают в связи с тем, что имеющиеся разработки в медицинской психологии, в том числе в психологии здоровья, в значительной мере строятся на социально санкционированных моделях поведения людей, обусловленных господствующей идеологией социума. Получается, что с одной стороны, в распоряжении специалистов имеются как бы наборы, образцы способов поведения, которые можно непосредственно применять для решения медицинских проблем и вопросов психологии здоровья. С другой стороны, связь между социально-психологическими факторами и соматическими или психическими расстройствами, которую можно было бы специфически и однозначно доказать, сравнительно непрочно. Так, само собой разумеется, что поддержка со стороны семьи, друзей и знакомых помогает кому-то преодолеть критические фазы жизни; однако почти невозможно подтвердить эмпирически и вообще экспериментальным путем, что социальный контакт и, например, утешение напрямую влияют на возможность того, что заболевание не проявится.

Подобные трудности большей частью объясняются тем, что при болезненном расстройстве одновременно действуют разнообразные факторы — как те, что способствуют его развитию, так и препятствующие ему. При этом, отдельные и определённые социально-психологические факторы можно выделить лишь условно, тем более что чаще всего они начинают действовать во всей своей полноте, вероятно, в совокупности с другими факторами влияния.

Но опять же, такая новая область исследований как психоммунология, позволяет установить, в какой степени и каким именно образом происходит воздействие психологических факторов на биологические процессы, релевантные для личностных расстройств или заболеваний.

Ввиду разнообразия возможных факторов, действующих при непсихотических, психотических и личностных расстройствах, сама феноменология которых часто описывается недостаточным образом — стоит вспомнить хотя бы трудности психиатрической диагностики с использованием конкурирую-

щих систем МКБ-10 и DSM-IV, – вряд ли можно ожидать здесь какой-то единой теории, а значит, и унифицированной системы социально-психологических объяснений. Да это было бы и нежелательно в настоящее время, при имеющемся уровне знаний. Так что можно предположить, что существующее многообразие подходов выполняет роль своеобразного стимула для дальнейших исследований.

Возвращаясь к проблеме собственно каузации психических и соматических заболеваний, следует отметить, что со стороны психосоциальной в настоящее время рассматриваются следующие факторы воздействия.

1. Социальное поведение с интеракцией и коммуникацией, выражением эмоций, социальной компетентностью, привязанностью и поддержкой.

2. Социальная когниция с социальным восприятием, установками, атрибуциями, ожиданиями.

3. Социальные условия с ролями, статусом, условиями жизни, культурными влияниями.

Вышеуказанные факторы воздействия вступают в сложные взаимодействия с индивидуальными особенностями человека, как психическими, так и физическими.

Социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях. Среди последних выделяются следующие.

1. Прямое воздействие социально-психологического фактора, например, влияние социальной изоляции на поведение. Убедительный пример этому – классические наблюдения Р.Шпитца о том, как сказывается на детском поведении отсутствие социального внимания.

2. Непрямое воздействие – к примеру, влияние неблагоприятной ситуации с работой, которая вызывает психологическую реакцию и создаёт стресс и тем самым косвенно обуславливает физические симптомы.

3. Воздействие через «переменные организма», под которые попадают установки, ценности и целевые представления.

В качестве дополнительных условий воздействия выделяются также интеракции в семье, недостаток социальной компетентности, что может осложнять, в частности, протекание депрессий. А также органические и психологические дефекты и дефицитарности, приводящие к манифестации и аггравации психических и соматических расстройств.

Впрочем, при любом совпадении определённых социально-психологических условий с психическими или соматическими расстройствами или заболеваниями необходимо критически подходить к вопросу о причине и следствии. Например, измененное коммуникативное поведение может быть причиной депрессивного расстройства, но может быть и сопутствующим явлением или проявлением состояния или выступать как следствие негативного опыта с окружающими во время этого депрессивного состояния. Здесь следует помнить о том, что корреляционные связи не являются причинно-следственными, поэтому, чтобы, к примеру, установить, являются ли диспозиции или установки причиной данного заболевания, а не просто сопутствуют ему, требуются дорогостоящие лонгитюдные исследования. В случае, скажем, выяснения того, повышают ли ранние позитивные установки к курению вероятность того, что в подростковом возрасте тот или иной человек начнет курить, недостаточно сравнивать установки курящего и некурящего человека, поскольку актуальная ситуация и поведение также оказывают влияние на провокацию процесса (см. Бауманн и др., 2003).

Можно отметить, что неоднократно делались попытки вывести происхождение той или иной клиники из социально-психологических причин. Яркий пример – гипотеза о том, что социальная депривация может вызывать депрессивные симптомы. Или соображения, восходящие к теории атрибуции, согласно которой определенные психологические феномены могут быть тесно связаны с различными социальными эмоциями (неуверенность, страх публичного выступления, хроническое снижение настроения и т.п.). Все это означает, что подобные социально-психологические отсылки к каузированию однозначного отношения к конкретным расстройствам не имеют. Тем не менее они могут вносить свой вклад в клиническую картину расстройства, будучи одним из многих компонентов (там же, 2003).

Особое место в проблематике каузирования психических и личностных расстройств отводится моделям социализации, в которых социальные влияния учитываются как возможные элементы нарушения процесса развития. При этом подразумевается, что источниками болезненных изменений могут выступать как люди, так и социальные институты, как символические, так и материальные факторы влияния.

Скажем, в стандартном случае развития личностного расстройства может иметь место сложное переплетение семейных и институциональных взаимовлияний. В качестве примера мо-

гут служить психопатии, обусловленные неправильным воспитанием. Нарушение личностного развития, в свою очередь, может спровоцировать и психоэмоциональное расстройство. Поэтому, в качестве каузальных моделей обычно рассматривается модель фаз сензитивности, пороговые модели, аддитивные и мультипликативные модели, а также модели взаимодействия.

Психоаналитический подход и теория привязанности рассматривают социальные условия возникновения расстройств эксплицитно, в перспективе развития. Обе эти попытки интерпретации в разной мере подтверждены эмпирически, при той и другой интерпретации начало психических расстройств сводится к проблемам адаптации. Эти проблемы могут быть двоякого рода: во-первых, при значительном нарушении психического равновесия биологическими либо культурно обусловленными дестабилизаторами возникает необходимость в новой адаптации; во-вторых, благодаря стойким неблагоприятным условиям социализации может постепенно наступить дезадаптация. В обоих случаях развитие временно нарушается. Если индивид не располагает достаточными внутренними и внешними ресурсами для совладания, то это неполное совладание может привести к возникновению длительных расстройств. При этом развитие следует понимать как процесс, продолжающийся всю жизнь, как последовательность более или менее неотложных задач реадaptации или задач развития, требующих больших или меньших усилий. Задачи развития – это требования, с которыми организм, или индивид, должен справиться на каком-то определённом отрезке жизни; они могут быть обусловлены биологически, социально и культурно или же выдвигаться самим индивидом. Биологически обусловленные задачи развития понимаются как возникающие в ходе развития состояния неравновесия, которые требуют какого-то нового структурирования и вызваны в подростковом периоде. Социально или культурно обусловленные задачи развития – это требования, которые в определённый период жизни выдвигаются человеку со стороны социальной окружающей среды или культуры, например воспитание чистоплотности или требования, связанные с поступлением в школу либо уходом на пенсию. Задачи развития, обусловленные самой личностью, представляют собой те цели, которые сам человек ставит перед собой в определённый период жизни.

С концепцией задач развития в какой-то мере пересекается концепция «критических жизненных событий», то есть событий, которые, изменяя жизнь человека, требуют продолжи-

тельной новой социальной адаптации, благодаря чему в высокой мере задействуются психические ресурсы индивида. Так же как и критические жизненные события, задачи развития подразделяют на нормативные и ненормативные. Критерием разграничения здесь является возможность или невозможность какого-либо социального и/или биологического возрастного нормирования соответствующих задач. Для общественного управления прежде всего имеют значение нормативные задачи развития, потому что невыполнение именно этих задач вызывает социальные реакции. А. Фламмер обращает внимание на то, что, возможно, многие – в том числе и культурно обусловленные – задачи воспринимаются человеком и как личностные задачи. Тогда их невыполнение не только вызывает социальные реакции, но и отрицательно влияет на самооценку (см. Бауманн и др., 2003; Хватова, 2010; Pagoto, 2011; Taylor, 1983 и др.).

От дискретных событий следует отличать другие психо-социальные факторы риска – длительные отягощающие процессы. В любом случае, возникает длительное психическое неравновесие, что приводит к периодам особой подверженности к развитию психических нарушений. При недостаточном совладании можно ожидать либо непосредственного ущерба для развития, либо повышения уязвимости, то есть общей или дифференцированной подверженности расстройствам, и уже в сочетании с новыми требованиями этот фактор, сразу или в более поздние фазы жизни, может привести к расстройствам. Стимулирующую или тормозящую роль в совладании с трудностями играют внутренние и внешние ресурсы.

Поскольку большую часть своей жизни люди проводят в семье, а она со своей стороны, будучи малой группой, тоже подвержена процессу развития, который можно описать как последовательность задач семейного развития, а значит, индивидуальное развитие зависит от удачного выполнения задач семейного развития. Процесс развития в семье тоже чаще всего не является линейным и непрерывным, а происходит скачками. Можно предположить, что эти скачки (переходные состояния) в семейном развитии представляют собой фазы особенной уязвимости семейной группы, и от их удачного преодоления зависит благополучие как отдельных лиц, так и дальнейшее развитие семьи.

Между тем остается неясным, являются ли такие события действительно причиной или пусковым фактором; чем можно объяснить большую вариабельность реакций на перегрузки; почему одни люди более быстро реагируют нарушением некоторых

психических и/или соматических функций, а другие способны сделать из нужды добродетель или оказываются резистентными.

Закреплению нарушенного поведения и переживания часто предшествует нарушение развития в фазах, требующих особенных затрат на адаптацию. Современные исследования показывают, что ответ на вопрос, при каких условиях преходящее нарушение развития может привести к развитию психических расстройств, зависит от взаимодействия нескольких групп факторов (Абабков, 1998; Анциферова, 1994; Бернс, 1986; Гринвуд, 2010; Гройсман А.Л.; Сэдок, 1994; Карвасарский 2011; Шевченко, Добридень, 2004; Lipowski, 1983; Rosenblum, 1994; Vaillant, 2000; Tuomi, 1999 и др.). Различия в уязвимости – как врождённые, так и приобретённые в ходе истории научения – делают разных людей в разной степени подверженными и восприимчивыми к патогенным влияниям. К этим различиям, возможно, прибавляются ещё и половые различия, влияющие на уязвимость и развитие отдельных расстройств. Например, согласно многим исследованиям, мужчинам сложнее преодолеть расставание с партнёром, чем женщинам; депрессия же чаще встречается у женщин. Другая патогенная группа факторов – это стрессовые негативные жизненные события и хронические негативные социальные влияния, которые воздействуют на развитие во всех вариациях – иногда в соответствии с культурным стандартом, иногда выходя за рамки нормы. Сюда относятся не только травматические переживания и патогенные социальные отношения в семье, но и культурные условия, которые либо способствуют некоторым расстройствам, либо смягчают выраженность расстройств. В частности, длительное время дискутировался вопрос: может ли быть так, что повышенная болезненность депрессивными расстройствами у женщин и алкоголизмом у мужчин поддерживаются культурно обусловленными половыми стереотипами и соответствующими влияниями социализации.

Само собой разумеется, что при обсуждении проблемы причинности заболеваний и расстройств невозможно обойтись без упоминания концепции стресса Г.Селье. В этом контексте можно упомянуть характеристики стрессоров, которые могут так или иначе каузировать психические расстройства.

Так, стрессор может представлять собой необходимое и достаточное условие для возникновения расстройства или заболевания, выступая, таким образом, его причиной. Типичные примеры – хронифицированные адаптивные и стрессовые реакции,

например, реактивное состояние или посттравматическое стрессовое расстройство.

В некоторых случаях стрессор выступает второстепенной причиной. Скажем тогда, когда для возникновения расстройств требуются и другие факторы. Например, диатез-стресс-модель предполагает, что помимо стрессора для возникновения диатеза у индивида должна быть специфическая предрасположенность.

Стрессоры могут усугублять какие-то уже наличные условия, провоцирующие расстройства, как это часто бывает в пубертате.

Стрессоры могут служить триггерами, превышающими порог резистентности и тем самым способствовать манифестации расстройства.

Наконец, стрессовое событие может выполнять функцию протективной компенсации.

Выводы. Нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания.

Все эти процессы усложняются ещё и собственно индивидуально-психологическими, личностными факторами, что особенно важно при учёте и прогнозировании соматических и психических расстройств. Личностная компетентность в совладании со стрессом, интернальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки – всё это, будучи протективными факторами, безусловно, смягчает патогенные влияния. В частности, к таким протективным факторам относятся стабильные отношения в детстве или в зрелом возрасте, позитивное подкрепление адекватного поведения, социальные модели, позволяющие адекватно отвечать требованиям жизни и т.п.

Многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий – все это выступает многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

Список использованных источников

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия/ Г. Аммон. – СПб., 2000. – 238 с.
2. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре; [пер. с нем. А.Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб.: Питер, 2003. – 1312 с.

3. Бачериков Н. Е. Клиническая психиатрия / Н.Е. Бачериков, К.В. Михайлова, В.Л. Гавенко и соавт. – К.:Здоровье, 1989. – 512 с.
4. Ермошин А.Ф. Вещи в теле. Психотерапевтический метод работы с ощущениями / А.Ф. Ермошин. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1999. – 320 с.
5. Завьялов В.Ю. Необъявленная психотерапия / В.Ю. Завьялов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 250 с.
6. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приёме у врача / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер. – СПб., 1994. – 245 с.
7. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective. – Springer, NY, 2011. – 205 p.
8. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation / S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – V.38(11). – P. 1161-1173.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Ammon G. Psihosomaticeskaja terapija/ G. Ammon. – SPb., 2000. – 238 s.
2. Baumann U. Klinicheskaja psihologija / U. Baumann, M. Perre; [per. s nem. A.Zhelnin i dr.]. – [2-e mezhdunar. izd.] – SPb.: Piter, 2003. – 1312 s.
3. Bacherikov N. E. Klinicheskaja psihiatrija / N.E. Bacherikov, K.V. Mihajlova, V.L. Gavenko i soavt. – K.:Zdorov'e, 1989. – 512 s.
4. Ermoshin A.F. Veshhi v tele. Psihoterapevticheskij metod raboty s oshhushhenijami / A.F. Ermoshin. – М.: Nezavisimaja firma «Klass», 1999. – 320 s.
5. Zav'jalov V.Ju. Neob#javlennaja psihoterapija / V.Ju. Zav'jalov. – М.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 1999. – 250 s.
6. Ljuban-Plocca B. Psihosomaticeskij bol'noj na prieme u vracha / B. Ljuban-Plocca, V. Pel'dinger, F. Kreger. – SPb., 1994. – 245 s.

K.S. Maksymenko. The problem of causality in the notion of psychological determinants of mental disorders associated with the disease states of the body. The author argues that it is impossible to underestimate the importance and complexity of relations and variables being the basis of potential and actual mechanisms that trigger the aetiology of any dis-

ease. All these processes are noted to be complicated by the individual and psychological, personal factors, that is especially important in account and predicting somatic and mental disorders. The author studied that personal competence in coping with stress, internal locus of control, all kinds of professional and social abilities and characteristics of social support – being a protective factor all this certainly softens pathogenic influence.

We proved that the causality of mental disorders is complex; the necessary point is solving the problem of a differentiated understanding of the specific causes. It is concluded that psychological research should be aimed at understanding the specifics multicausality, namely, which psychological factors act in the same plane, and others are in different planes. One of the urgent problems is noted to be the determination of the characteristics of social and psychological factors' effect in combination with other factors of influence. The author showed when predicting physical and mental disorders there must be considered individual psychological and personal factors. It is concluded that the essence of causation issues of a variety of organism's disease states is to examine the features of the complex interactions between pathogenic and protective internal and external factors.

Key words: causality, psychological determinants, mental disorders, affection of organism, multicausality, social and psychological factors, peculiarities, individual psychological factors.

Отримано: 18.01.2014 р.

УДК 159.923

А.В. Маричева

Интерсубъективность как фактор семиотичности симптомообразования в субъекта

А.В.Маричева. Интерсуб'єктивність як фактор семиотичності симптомоутворення в суб'єкта. Интерсуб'єктивність розглядається в якості проблеми взаємин суб'єктів, а також Я та Іншого. Висновки ґрунтуються на засадах філософського та психологічного аналізу, суб'єктної та структурно-аналітичної парадигми. Есплікується лінгвістична структура невротичного симптому. Ми розглядаємо, як в психотерапевтичних відносинах формується інтенціональна спільність, створюється спрямованість на горизонт можливостей розуміння та інтерпретації «іншої» або «інших» картин світу. Розглянуто аспекти інтерсуб'єктивності, пов'язані з мовною природою несвідомого суб'єкта. Виділяються семі-

отичні особливості невротичного симптомоутворення, описуються форми невротичної психопатології та психотерапевтичні наслідки, засновані на виявлених закономірностях.

Ключові слова: суб'єкт, інтерсуб'єктивність, інтенціональна спільність, психотерапія, несвідоме, симптом, структурний психоаналіз, психолінгвістика, семиотика, картина світу.

А.В.Маричева. Интерсубъективность как фактор семиотичности симптомообразования у субъекта. Интерсубъективность рассматривается в качестве проблемы взаимоотношения субъектов, а также, Я и Другого. Сделанные выводы основываются на принципах философского и психологического анализа, субъектной и структурно-аналитической парадигмы. Эксплицируется лингвистическая структура невротического симптома. Мы рассматриваем, как в психотерапевтических отношениях формируется интенциональная общность, создается направленность на горизонт возможностей понимания и интерпретации «другой» или «других» картин мира. Рассматриваются аспекты интерсубъективности, связанные с языковой природой бессознательно-го субъекта. Выделяются семиотические особенности невротического симптомообразования, описываются формы невротической психопатологии и психотерапевтические следствия, основанные на выявленных закономірностях.

Ключевые слова: субъект, интерсубъективность, интенциональная общность, психотерапия, бессознательное, симптом, структурный психоанализ, психолінгвістика, семиотика, картина мира.

Постановка проблемы. Современная отечественная психология субъекта и парадигма глубинной психологии, а также опирающиеся на них формы психотерапевтической теории и практики в настоящее время испытывают необходимость дополнения имеющихся представлений о сознательном и бессознательном функционировании субъекта идеями и наработками лингвистики и семиотики, адекватная взаимосвязь с которыми невозможна без нахождения единой логической и непротиворечивой философской основы, которой, по нашему мнению, выступают представления о феномене интерсубъективности.

Анализ источников. Интерсубъективность – это особая общность между познающими субъектами, необходимое условие взаимодействия и передачи знания или значимости опыта одного для другого. Проблема интерсубъективности рассматривается Э.Гуссерлем в «Пятой картезианской медитации» [2]. Осуществляемый им «опыт феноменологической рефлексии» требовал исключения «наивной» опоры на предшествующий сознанию мир как тут-объективно-сущий и нахождения нового основания для обеспечения значимости опыта рефлекс-

сии. Э.Гуссерль делает попытку обоснования рефлексии через саму рефлексию, полагая, что каждый субъект, рефлексирюя, выстраивает мир специфически, этот мир – опыт субъекта, зависящий только от его познания. Следовательно, решение – в проблеме взаимоотношения субъектов, в частности, Я и Другого. Э.Гуссерль полагает, что Я выстраивает в себе Других и складывает интерсубъективную общность предполагаемых виртуально субъектов. Каждый из них имеет мир в своем опыте, что придает ему факт существования как основы индивидуального опыта Я. На основе интерсубъективной общности формируется интенциональная общность, характеризующаяся направленностью на горизонт возможностей понимания и интерпретации «другой» или «других» рефлексий мира. Позднее Э.Гуссерль вводит понятие «Жизненного Мира» как основания интерсубъективности – особого психологического пространства, которое задает основные «мотивы» для «вариантов интерпретации» любого акта активности субъекта.

В дальнейшем тема интерсубъективности рассматривалась в рамках аналитической философии как проблема общезначимости логических и языковых форм (Б.Рассела, Р.Карнапа, В.Куайна), в рамках феноменологии как проблема конфликта претензий конституирующих субъектов (Ж.П.Сартр) и как проблема существования тела в качестве общезначимого основания рефлексии субъекта (М.Мерло-Понти).

Проблему интерсубъективности относительно языковой природы бессознательного разрабатывал Ж.Лакаан [3], с точки зрения которого взаимодействие Субъект – Другой происходит в поле языка и представляет собой символический обмен, в результате которого субъект получает возможность идентифицироваться с опытом и социальным статусом Другого, где означаемое (желание Реального) получает свое означающее, позволяющее вписать его в Символическую структуру.

Формулирование целей и задач статьи. Эта статья призвана рассмотреть аспекты интерсубъективности связанные с языковой природой бессознательного субъекта, на основе чего мы выделим семиотические особенности невротического симптомообразования и опишем формы невротической психопатологии.

Изложение основного материала. Цепочка означающих представляет собой средство социального опосредования желания субъекта, детерминированного желанием Другого, и тем самым является способом трансцендирования структуры соб-

ственного влечения. Амбивалентность воображаемого дуального отношения между Я и Другим приводит субъекта к созданию элементов схожести и различий в обретаемой идентификации с Другими. В воображаемый момент понимания субъект расщеплен между Воображаемой идентификацией с другими и испытывает страх из-за своего возможного отличия от них.

Такая двойственность преодолевается посредством вмешательства самооценивания, когда субъект объявляет себя каким-либо, противостоя Другому. Таким образом, характер отношений субъект-Другой, по мнению Ж.Лакана, определяет специфику нарушений функционирования психического аппарата субъекта. Нарушения нормального функционирования психического аппарата традиционно принято соотносить по степени тяжести наблюдаемого дефекта с уровнями невроза, психоза и перверсии. Уровень невроза предполагает интеграцию собственной субъектности, формирующейся под давлением социальных предписаний, не всегда соответствующих природе субъекта. Уровень психоза предполагает полную утрату связи субъектности с социальной средой или ее фрагментированность, а уровень перверсии отражает состояние лабильности субъектности личности, выстраивающей ее не столько в противовес социальной обусловленности, сколько параллельно и независимо от нее.

Отношения «субъект-Другой» составляют основу регистра Символического. Данное измерение жизненного опыта есть, прежде всего, структурный уровень языка и социальных отношений. Будучи «Бытием-для-других», субъект вынужден принести свои потребности и эгоцентричные желания в жертву законам и ценностям социально-исторического окружения.

Основная особенность интерсубъективности заключается в ее принципиальной невозможности – с одной стороны, и к фундаментальному тяготению к ней субъекта – с другой, что и определяет его структуру, как некое место в аналитической топологии его жизненного пространства, данного в координатах означающей символической «сетки». То есть, структура субъекта определяется тем, что, являясь по сути «пустым местом» в системе межсубъектных отношений, он пытается сориентироваться в них, заняв определенное положение относительно трех векторов – собственного желания, материнской первичной символизации, определяющей его нарциссический образ, и вторичной символизации, опирающейся на «имя Отца», выступающей в форме «мета-языка», «мета-дискурса», задающего смысл и определя-

ючого статус реальності/нереальності первичної материнської символізації.

Таким образом, определяются три координаты, характеризующие степень удовлетворения потребности в самоориентации субъекта, которая Ж.Лаканом была размещена на полюсе пересечения регистров Реального и Символического и названа «страстью познания». Субъект определяет себя относительно Другого опираясь на три структурообразующих фактора:

- свое бессознательное желание, как желание Другого, которое является всего лишь относительно удачной догадкой о том, к чему этот Другой вожделеет;
- свой симптом, который является способом имитации субъектом того, к чему предположительно вожделеет Другой;
- вторичная выгода от симптома, которая, обладая парадоксальным характером, позволяет субъекту сохранить иллюзию независимости от произвольности Другого.

Оперирующий категорией «границы» в качестве объяснительного принципа в симптомообразовании А.Ш.Тхостов [4] отмечает, что несовпадение натурального и культурного тела человека образует зазор в пространстве которого развиваются специфические расстройства, относимые к группе функциональных или конверсионных симптомов, принципиальной особенностью которых является сочетаемое отсутствие какой бы то ни было объективной патологии с особым символическим смыслом данного нарушения.

Принципиальная возможность их реализации обусловлена подвижностью границ телесного Я, позволяющих создать особую конфигурацию «ложных границ», имитирующих органическую патологию. Хотя эта гипотеза нуждается в специальном обсуждении и доказательстве, можно предположить, что механизм формирования конверсионных симптомов заключается в том, что они разворачиваются только в сфере «полупрозрачных» функций, которыми человек овладевает (или принципиально может овладеть).

Сущность конверсионной патологии заключается именно в отказе-поломке управления этими функциями (или, напротив, введении скрытого управления ранее автоматизированными функциями) и перемещении границы субъекта с внешнего контура к внутреннему.

Нарушение движений в случае астазии-абазии, мутизм, колиты, запоры, поносы, энурез, нарушение глотания, рвота, одышка, аспирация и пр. происходят не на анатомическом или

физиологическом уровне, а именно как нарушение регуляции, перемещение зоны контроля и сама возможность конверсионных функциональных расстройств является платой за превращение анатомического организма в культурное тело и приобретением им семиотических свойств.

Близкое понимание ограниченности сознательного Я содержится в философии М. М. Бахтина [1], считавшего, что я-для-себя – это не весь Я. Я превышает всякий объект в переживании своей субъективности и абсолютной неисчерпанности в объекте в противоположность чистой исчерпанности Другого.

Такое понимание не только целиком согласуется с представлениями Ж.Лакана, но и претендует на более грациозное решение проблемы субъекта, так как не требует большого допущения психоаналитических аксиом. Так, феномен фантазма он описывает в терминах фантомности телесных проявлений, фантомов в восприятии реальности и собственно статуса реальности самой объективной реальности.

Заключая вышесказанное, мы можем утверждать, что особенности интерсубъективности, включающие организацию активности субъекта в качестве манифестации, заявления о своей сущности, которая должна быть «увидена» и тем самым подтверждена Другим, задают специфическую «топографию» субъекта, включающую симптоматику, телесность, формы активности в качестве означающего, которое, будучи принятым или отвергнутым Другим, получает возможность функционировать в качестве означающего, означаемым для которого выступает сам субъект.

Субъективная реальность субъекта строится в процессе символизации, то есть в процессе скольжения (движения) цепочки означающих над/под/вокруг означаемым, а мы с вами помним, что в нашем случае имеются несколько цепочек, то есть слов-значений, связанных ассоциативной связью и образующих некоторые семантические пространства.

Когда эти цепочки пересекаются, становится возможным образование метафоры, то есть замещение в одной цепочке слова словом из другой – это метафора. Замещенное слово подавляется таким образом, что ассоциативная связь с ним теряется, то есть, как бы вы не старались, но ваш клиент никогда его не назовет, продуцируя свободные ассоциации. Подавленное слово утрачивает ассоциативную связь, но взамен приобретает три связи – метафорическую (со словом заместителем), метонимическую – со всеми оставшимися в родной ассоциативной цепочке словами и

оксюморонную – двойную связь бинарной оппозиции, определяющую точный смысловой контекст употребления подавленного означающего, сохраняющуюся «через» или посредством слова-заместителя.

Подавленное слово становится означающим бессознательного желания, и именно его мы и ищем в процессе анализа, а освобождение от симптома происходит в том случае, когда мы находим это означающее и тем самым освобождаем его от метафорического подавления, а ассоциативную цепочку от фиксации, либо субъект находит способ парадоксального совмещения противоположностей в одно новое целостное означающее, что является признаком успешной репарации хорошего внутреннего объекта в ситуации «приращения смысла».

Таким образом, мы можем эксплицировать семиотические особенности симптомообразования субъекта в соответствии с лежащей в его основе лингвистической структурой невротического симптома. Мы видим следующие семиотические особенности невротического симптомообразования:

Симптом представляет собой метафорическую конъюнкцию. Например, психосоматический симптом «высокое давление» предполагает совмещение сферы телесности и сферы межличностных отношений с определением границ влияния и распределением функции власти.

Бессознательное желание представляет собой метонимическую конъюнкцию. Означающее является означающим бессознательного желания, пока оно не найдено и не артикулировано в четкой форме. Например, метод свободных ассоциаций направлен на выявление всех означающих, метонимически связанных с вытесненным означающим, а техника интерпретации представляет собой нахождение «общего знаменателя», нахождение которого стимулирует процесс осознания вытесненного.

Симптом представляет собой оборотную сторону вторичной выгоды. «Высокое давление» реализуемое субъектом в поведенческой активности приводит к тому, что симптом субъекта «давит» на окружающих с целью изменения их отношения и поведения, таким образом, давление внутри противоположности давлению снаружи.

Бессознательное желание представляет собой оборотную сторону двойной оксюморонной конъюнкции в форме *double bind* или «двойного зажима». Ситуация двойного зажима предполагает принципиальную невозможность ни частичного, ни полного удовлетворения бессознательного желания. Ставший

классическим пример психоза психотического общения, в котором к идущему на поправку пациенту приходит мать и отстраняется при попытке последнего себя обнять, после чего спрашивает, неужели он по ней не соскучился, после чего пациент уходит в психотическое функционирование, хорошо иллюстрирует невозможность соответствовать ожиданиям значимого Другого и упорство в этом желании соответствия, приводящие к моменту расщепления, которое с лингвистической точки зрения можно рассматривать как отщепление означающего бессознательного желания от означающей цепочки. В результате этого оно меняет статус с вытесненного в предсознательный уровень, статус динамического бессознательного на статус потерянного, утраченного, ставшего частью описательного бессознательного, то есть собственно не означающим, а объектом бессознательного. Это положение отражает ситуацию «символического уравнивания», психоза и кошмара при так называемом горизонтальном расщеплении, или ситуацию «потерянного времени», наблюдаемую при диссоциации в процессе создания мультиличностной структуры в так называемом вертикальном расщеплении.

Ситуация «двойного зажима» создает условия для символического уравнивания, когда эго отождествляется и смешивается с объектом – символ идентифицируется и смешивается с символизируемой вещью. Символ и символизируемый объект становятся одним и тем же, а две пересекающиеся означающие цепочки, принадлежащие разным семантическим областям «спаиваются» в одну – тем самым метафора утрачивает свой статус и становится элементом бредовой конструкции.

Семиотические особенности расщепления в ситуации double bind заключаются в том, что, фактически, отщепление подавленного означающего бессознательного желания приводит к ассимиляции одной означающей цепочки другой означающей цепочкой, то есть рисунок отражает модель «символического уравнивания» и образование «потери» опыта субъекта, фиксированного отщепленным означающим и, вследствие этого, потерявшего возможность быть артикулированным.

Выводы. Заклучая вышесказанное, мы еще раз акцентируем внимание на необходимости рассмотрения интерсубъективности как системообразующего фактора симптомообразования у субъекта, имеющего семиотическую природу как конверсионных, так и иных невротических симптомов. Различны культуры систем межличностных отношений, приписывая субъекту специфические системы

ожиданий и запретов, создают различные конфигурации субъект – объектного разрыва, порождающие своеобразную типологию неосознаваемых семантико-семиотических конструкторов и неосознаваемых психологических образований, определяющих «культурно-исторический патоморфоз» [4] невротических симптоматических расстройств.

Список использованных источников

1. Сломский В. Михаил Михайлович Бахтин – философ известный и неизвестный / В. Сломский. – Брест: БрГУ, 2013. – 155 с.
2. Гуссерль Э. Картезианские медитации / Э. Гуссерль / пер. с нем. Д.Ю.Кралечкина. – М.: Академический проект, 2000. – 495 с.
3. Лакан Ж. Образования бессознательного. Семинары: Книга V (1957/1958)./Пер. с фр. А. Черноглазова. – М.: ИТДГК «Гнозис», Издательство «Логос», 2002. – 608 с.
4. Тхостов А. Ш. Топология субъекта. Опыт феноменологического исследования. Ч.2 / А. Ш. Тхостов // Вестник МГУ (Сер. 14 -Психология). – 1994. – № 3. – С. 4–15.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Slomskij V. Mihail Mihajlovich Bahtin – filosof izvestnyj i neizvestnyj / V. Slomskij. – Brest: BrGU, 2013. – 155 s.
2. Gusserl' Je. Kartezijskie meditacii / Je. Gusserl' / per. s nem. D.Ju.Kralechkina. – M.: Akademicheskij proekt, 2000: – 495 s.
3. Lakan Zh. Obrazovanija bessoznatel'nogo. Seminary: Kniga V (1957/1958)./Per. s fr. A. Chernoglazova. – M.: ITDGGK «Gnozis», Izdatel'stvo «Logos», 2002. – 608 s.
4. Thostov A. Sh. Topologija subekta. Opyt fenomenologicheskogo issledovanija. Ch.2 / A. Sh. Thostov // Vestnik MGU (Ser. 14 -Psihologija). – 1994. – № 3. – S. 4–15.

A.V.Marycheva. Intersubjectivity as a factor of semiotic formation of subject's symptom. Intersubjectivity is considered as a problem of relationships. We consider the intentional community is formed in the therapeutic relationship, that creates a focus on the horizon of capacity to understand and interpret the «others» pictures of the world. Our research is based on the principles of philosophical and psychological analysis of subjective and structural-analytical paradigm. We have described the linguistic structure of a neurotic symptom. We discussed unconscious nature of the subject and linguistic aspects associated with the problem of intersubjectivity. We described occurrence of neurotic symptom based on the semiotic aspects.

We described neurotic forms of psychopathology and psychotherapeutic investigation based on the revealed regularities. We focused attention on the need to consider intersubjectivity as system-forming factor. Subject's symptom has a semiotic nature as conversion so other neurotic symptoms. We defined specific features of intersubjectivity and «topography» of the subject, including symptoms of physicality, and forms of activity as a signifier. Violation of motions in the cases of colitis, constipation, diarrhea, enuresis, violation of swallowing, vomiting, shortness of breath and etc. do not occur on anatomic or physiological level. They occur as deregulation of movement control zone. Possibility of conversion functional disorders is a payment for conversion of the anatomical body in the cultural body and its acquisition of semiotic properties.

Key words: intersubjectivity, subject, psychotherapy, unconscious, symptom, psycholinguistics, semiotics, structural psychoanalysis, intentional community, world view.

Отримано: 15.12.2013 р.

УДК 159.923:378

З.М. Мірошник, І.О. Талаш

Побудова професіограми викладача вищої педагогічної школи: рольовий підхід

З. М. Мірошник, І. О. Талаш. Побудова професіограми викладача вищої педагогічної школи: рольовий підхід. Професіограма містить структурований опис особливостей професії викладача вищої школи, відомості про перспективи розвитку професії, професійні функції, знання та вміння; побудована на засадах рольового підходу. Професіограма відображає специфіку науково-педагогічної діяльності, тому психофізіологічні вимоги до особистості викладача та опис професійних умінь систематизовані відповідно до психологічної структури його діяльності, що актуалізуються у рольовій поведінці педагога з домінуванням певної ролі відповідно до ситуації і задач професійної діяльності. Системоутворювальними компонентами професіограми, що забезпечують її цілісність і гнучкість, є рольова компетентність, рольова гнучкість і рольова глибина.

Ключові слова: професіограма, професійні знання, професійні вміння, професійні якості, професійні функції, психологічна структура

діяльності, роліова компетентність, роліова гнучкість, роліова глибина.

З. М. Мирошник, И. А. Талаш. Построение профессиограммы преподавателя высшей педагогической школы: ролевой подход. Профессиограмма содержит структурированное описание особенностей профессии преподавателя высшей школы, сведения о перспективах развития профессии, профессиональные функции, знания и умения; построена на основах ролевого подхода. Профессиограмма отображает специфику научно-педагогической деятельности, поэтому психофизиологические требования к личности преподавателя и описание профессиональных умений систематизированы в соответствии с психологической структурой его деятельности, которые актуализируются в ролевом поведении педагога с доминированием определенной роли в соответствии с ситуацией и задачами профессиональной деятельности. Системоорганизующими компонентами профессиограммы, обеспечивающие ее целостность и гибкость, являются ролевая компетентность, ролевая гибкость и ролевая глубина.

Ключевые слова: профессиограмма, профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональные качества, профессиональные функции, психологическая структура деятельности, ролевая компетентность, ролевая гибкость, ролевая глубина.

Постановка проблеми. Інтеграція вищої професійної освіти України в європейський освітній простір за умови збереження, розвитку досягнень і традицій національної вищої школи зумовлює необхідність перегляду вимог до професійної підготовки викладача вищої школи, його професійних якостей, властивостей, розширення професійних функцій. Ці перетворення повинні відбуватися систематично й послідовно, не порушуючи логіки підготовки майбутніх фахівців, яка повинна спиратися на чітко структуровану систему вимог, що відображають специфіку науково-педагогічної діяльності.

У науковій літературі досить ґрунтовно розроблено питання професійної компетентності педагога (Ж. Абульханова, О. Бодальов, М. Єрмоленко, Л. Заніна, Н. Кузьміна, Т. Леонтєва, А. Маркова, Н. Меншикова, В. Міжеріков, Л. Мітіна, А. Москаленко, В. Сластьонін, Є. Шиянов та інші), розкрито зміст педагогічної майстерності (А. Барабанщиков, І. Зязюн, В. Куценко, В. Кузовлев та інші), описано професійні знання та вміння викладача (С. Вітвицька, О. Гура, Г. Засобіна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Р. Хмелюк та інші), з'ясовано специфіку професійних комунікативних якостей педагога (А. Деркач, Т. Воропаєв, М. Галагузова, В. Кан-Калик та інші). Структуру соціальних ролей особистості досліджували Г. Андреева, Р. Ассаджіолі,

П. Горностаї, Н. Корабльова, О. Кронік, Т. Шибутані та інші. Рольова структура особистості вчителя мало досліджена, описана в працях І. Г. Колмакової, З. М. Мірошник.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновки про те, що, по-перше, сьогодні немає єдиного систематичного й цілісного опису як професії, так і особистості викладача вищої школи; по-друге, запропоновані системи професійних вимог будуються на засадах системного або діяльнісного підходів, тому відображають структуру професійної діяльності, детерміновану соціальним замовленням, чинним законодавством, і поза увагою залишається те, що генералізація цих вимог завжди відбувається під впливом певного соціального середовища, яке зумовлює їх комбінації, успішність реалізації. На нашу думку, основним недоліком такого підходу до побудови професіограм є те, що вона являє собою ідеальну й негнучку модель, яка не завжди адекватно й повністю може бути реалізована відповідною професійною групою, що суперечить її основному призначенню – бути базовим орієнтиром у підготовці спеціалістів і їх особистісному, професійному функціонуванні та зростанні. Для формування професіограми урахування механізмів соціалізації професійної діяльності має принципове значення, адже зміст професіограми може зазнавати коректив, якщо нормативно визначені професійні функції, ролі (знання, якості тощо) тривалий час з певних причин не були актуалізовані під впливом соціуму або не мали успішної реалізації. Відповідно, професіограму, на нашу думку, слід складати, використовуючи принципи холістичного і діяльнісного підходів у комплексі. Цим вимогам відповідає професіограма сформована на засадах рольового підходу. Отже, *актуальною* залишається проблема створення професіограми викладача вищої педагогічної школи, яка б адекватно відповідала сучасним умовам особистісного зростання, професійного функціонування фахівця.

Мета статті – узагальнити, систематизувати та чітко структурувати особливості професійної діяльності особистості викладача вищої педагогічної школи, вимог до його професійних компетенцій і компетентності з позицій рольового підходу.

Виклад основного матеріалу. Професіограма – це опис особливостей певної професії, який розкриває зміст праці, а також вимоги, що висувуються перед людиною. Професіограма складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і містить такі розділи: 1) загальні відомості про професію; 2) характеристика процесу праці (сфера діяльності та вид праці, основні ви-

робничі операції і професійні обов'язки тощо); 3) санітарно-гігієнічні умови праці (характеристика робочого місця, можливість профзахворювань); 4) психофізіологічні вимоги до працівника; 5) професійні знання й навички; 6) вимоги до підготовки та підвищення кваліфікації кадрів [8, с. 36]. Професіограма покликана адекватно й повно відображати сутність і специфіку професійної діяльності. Науково-педагогічна діяльність – це складний за структурою й поліфункціональний вид професійної діяльності, тому з метою об'єктивного відтворення її специфіки ми пропонуємо четвертий і п'ятий пункти розглянути в контексті рольової структури особистості викладача вищої педагогічної школи.

Роль, за визначенням П. Горностая, це механізм включення особистості в соціальний контекст, це особлива форма соціальної поведінки, що пов'язана з певними соціальними нормативними функціями особистості; вона є потужним джерелом особистісної самореалізації [2, с. 44]. Роль завжди пов'язана з системою практичних задач, тому її можна розглядати як спосіб досягнення певних соціальних, психологічних, у тому числі й професійних, функцій. Відповідно, якщо діяльність педагога є поліфункціональною, то й рольова структура його особистості являє собою складну систему різних моделей поведінки (рольовий репертуар). Залежно від мети діяльності, її змісту чи поведінки роль набуває певних стилевих або функціональних особливостей. Як справедливо зазначає П. Горностає, це найбільш яскраво виявляється в професійній діяльності. Крім того, в процесі рольової поведінки із рольового репертуару обираються одна-дві домінантні ролі, що найбільш повно відповідають ситуації і дозволяють фахівцю ефективно розв'язувати практичні задачі професійної діяльності.

Професія педагога сформувалася в найдавніші часи й пройшла тривалий час еволюції, зазнаючи суттєвих змін. Поступово в процесі становлення й розвитку університетської освіти викристалізувалися уявлення про те, які якості повинна мати людина, що обирає викладацьку діяльність, які функції повинен виконувати викладач вищої школи, систематизувалися в статутах освітніх закладів його права й обов'язки. Для сучасної вищої освіти характерні процеси гуманізації, інтеграції, глобалізації, інформатизації. Відповідно, викладач організовує навчально-виховний процес на засадах особистісно-орієнтованого навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач – студент», повинен бути обізнаний з найкращими зразками світового педагогічного досвіду, з передовими педагогічними технологіями,

уміти використовувати їх у своїй професійній діяльності, користуватися інформаційними технологіями. Перспективним для вищої освіти сьогодні є створення єдиного європейського освітнього простору, що має сприяти підвищенню якості освіти, професіоналізму педагогів, надання пріоритетності науковій діяльності студентів і викладачів.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і посідає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні психологічної культури особистості, національної свідомості та духовної культури українського суспільства. Це професія, що належить до типу «людина – людина», тому є однією з найбільш особистісно детермінованих, творчих і складних за своєю змістовою характеристикою (рольовою структурою) професій. Викладач вищої школи покликаний підготувати до майбутньої професійної діяльності спеціаліста з відповідною системою професійних знань, умінь, якостей, а також молодих науковців, що в подальшому виконуватимуть повноцінну функції науково-педагогічних працівників. Науково-педагогічна діяльність викладача повинна розглядатися як цілісна система, структурні компоненти якої визначені й регламентовані нормативними актами, затвердженими Міністерством освіти і науки України. Відповідно до цих документів, викладач повинен виконувати такі види робіт: 1) навчальну; 2) методичну; 3) наукову; 4) організаційну [7].

Психофізіологічні вимоги до викладача вищої школи зумовлені специфікою психологічної структури діяльності викладача вищої школи. Психологічна структура діяльності, за визначенням С. Вітвицької, це взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних задач [1, с. 67]. Н. Кузьміна виокремлює гностичний, організаторський і комунікативний компоненти в структурі психологічної діяльності.

Гностичний компонент включає вивчення змісту і способів впливу на студентів, вікових та індивідуальних їх особливостей, специфіку навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків [5, с. 61].

Ми припустили, що реалізація цього компоненту забезпечується такими особистісними характеристиками викладача вищої школи: яскраво вираженими пізнавальними мотивами, що забезпечують активність особистості педагога в навчально-виховному процесі; та розвиненими інтелектуальними здібностями.

Для успішного виконання пізнавальної психолого-педагогічної діяльності викладач вищої школи повинен мати такі професійно важливі якості: 1) глибокі знання й широку ерудицію в науково-предметній галузі; ґрунтовні знання з педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності; знати глобальні процеси розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки, менеджменту й права; знання іноземних мов; знання й глибоке розуміння репертуару ролей особистості викладача вищої педагогічної школи; 2) аналітичні (діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові – умови, причини, мотиви, засоби, форми тощо; знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем тощо); 3) прогностичні (прогнозування педагогічного процесу, розвитку особистості та її соціальних відношень); 4) проєктивні (конкретизація педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання, обґрунтування способів й етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу; визначення основних видів діяльності тощо); 5) рефлексивні (уміння педагога аналізувати свою професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань, адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; відповідність форм, методів, засобів навчання індивідуальним і віковим особливостям студентів тощо); 6) творчі (уміння приймати педагогічно доцільне рішення в нестандартних ситуаціях).

Актуалізація гностичного компоненту найбільш повно відбувається в процесі рольової поведінки викладача, де домінують виступає роль психолога-фасилітатора, що передбачає виконання таких професійних функцій: спираючись на глибокі знання про вікові, типологічні й індивідуальні особливості особистості студента, створює сприятливі умови для організації навчально-виховного процесу, забезпечує позитивну мотивацію, налаштовує на пізнавальний процес.

Організаторський компонент передбачає організацію інформації, різних видів діяльності відповідно поставленим цілям в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами [5, с. 62].

Успішна реалізація цього компонента психологічної структури діяльності забезпечується такими особистісно важливими якостями викладача, як: 1) помірно виражений мотив влади, що виражається прагненні керувати соціальним оточенням (студентським колективом), впливати на їх поведінку різноманітними способами (переконувати, спонукати, стримувати, забороняти, навіювати тощо), домагатися співробітництва, доводити свою

правоту та відстоювати свої позиції, організовувати, керувати, бажання мати послідовників; 2) організаторські та психолого-педагогічні здібності.

Для успішної реалізації організаторського компонента важливими є яскраво виражені такі професійно важливі якості особистості викладача: 1) переважання словесно-логічного, довільного запам'ятовування; значний обсяг пам'яті, швидкість і точність відтворення навчального матеріалу; здатність до тривалого запам'ятовування необхідної інформації; 2) розвинена творча уява; 3) переваження довільної уваги, що характеризується стійкістю, значним обсягом і високою концентрацією; уміння розподіляти увагу; 4) сформовані психологічні якості: розвинена сила волі, витримка й самовладання, цілеспрямованість, ініціативність і самостійність, рішучість, послідовність, високий рівень самоконтролю; емоційно-вольова стабільність, стійкість до стресу; уміння регулювати свої емоційні стани; високий рівень психологічної культури (психологічна спрямованість мислення; інтерес до сторонньої людини; високий рівень терпимості до індивідуальної неповторності інших людей; психологічна проникливість); 5) сформовані педагогічні якості: а) мобілізаційні (розвиток інтересу, формування мотивації до навчального процесу, стимулювання до саморозвитку і творчості; забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості); б) розвивальні (організація процесу взаємодії з метою створення умов для всебічного розвитку особистості); в) орієнтаційні (спрямовані на формування ціннісних установок особистості, її світогляду; стимулювання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності згідно з індивідуально-психологічними особливостями особистості – організація діяльності з метою прояву і закріплення соціально значущих якостей особистості); г) педагогічна спрямованість – любов до студентів і потреба працювати з ними; д) установки на науково-педагогічну діяльність; 6) швидкість реакцій на поведінку аудиторії й окремих студентів; 7) педагогічний такт, педагогічна рефлексія, педагогічна інтуїція.

Організаторський компонент найбільш повно реалізується за рольової поведінки викладача, де домінантною є роль дидактика-тьютора, що передбачає виконання таких професійних функцій: навчати студентів глибоким, міцним знанням, формувати вміння й навички з основних наук, розвивати пізнавальні інтереси й індивідуальні здібності студентів, планувати навчальний процес і встановлювати міжпредметні зв'язки; зосереджувати всі фізичні та розумові сили студентів на вирішенні навчальних

завдань, допомогати студентам найбільш оптимально організувати процес навчання.

Складовими комунікативного компонента, за визначенням Н. Кузьміної, є: встановлення педагогічно доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив, встановлення правильних взаємин з тими, хто виступає в ролі керівника даної системи і партнерів по діяльності, співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, що ставиться до керівника як громадянина своєї держави [5, с. 64]. Зауважимо, що комунікативний компонент представлений, на нашу думку, неповністю, адже відсутні його важливі змістові складові. Відповідно, комунікативний компонент доцільно доповнити такими складовими, як: володіння мистецтвом виголошення промов, лінгвістичними, екстралінгвістичними й паралінгвістичними засобами спілкування; психосемантикою.

Успішне функціонування комунікативного компонента забезпечують такі особистісно важливі якості викладача: 1) яскраво виражений мотив афілітації (мотив прагнення до спілкування): прагнення налагодити добрі, емоційно позитивні стосунки зі студентами та колегами, прагнення співпрацювати з ними; комунікабельність; 2) стійкі просоціальні мотиви: прагнення надавати в разі необхідності альтруїстичну допомогу студентам і колегам, турбуватися про них; 3) розвинені на високому рівні комунікативні здібності, соціальний інтелект (організація правильного спілкування, прогнозування результатів взаємодії з оточуючим середовищем).

Реалізація комунікативного компонента відбувається за рахунок таких розвинених професійно важливих якостей особистості викладача: 1) перцептивних (виявляються в загальному вмінні розуміти партнерів по взаємодії – всебічно сприймати партнерів по спілкуванню, адекватно інтерпретувати поведінку, протистояти стереотипам сприйняття тощо); 2) розвиненої соціальної перцепції (уміння «читати по обличчю»); 3) комунікативних (спрямовані на організацію педагогічного спілкування – встановлення психологічного контакту; вміння корегувати процес спілкування й керувати ним, налагоджувати зворотній зв'язок; володіння комунікативною культурою й технікою мовлення; оволодіння демократичним стилем спілкування; уміння організувати спілкування на особистісному рівні; уміння організувати емпатичне спілкування); 4) оперативного формулювання думок; 5) самопрезентації (уміння виявляти впевненість, свої кращі якості в необхідний час); 6) громадянських якостях

(громадська активність, високий рівень національної ідентифікації і свідомості, розвинені патріотичні почуття).

Комунікативний компонент реалізується в процесі рольової поведінки викладача, де домінують ролі педагога-дипломата, оратора-комунікатора, що зумовлює виконання таких професійних функцій: формування наукового і морального світогляду студентів, їх соціальних знань і професійної орієнтації з урахуванням вимог суспільства, здібностей, нахилів і можливостей майбутніх фахівців, багатогранної і гармонійної особистості майбутнього професіонала; вміння і тонко діяти в стосунках з іншими; володіння мистецтвом виголошення промов, організація спілкування в системі «викладач – студент», «викладач – викладач».

На нашу думку, варто до перерахованих компонентів у професіограмі викладача вищої педагогічної школи додати дослідницький компонент, оскільки організація й проведення наукових досліджень – специфічний вид діяльності педагога вищої школи.

Для реалізації дослідницького компонента необхідні такі особистісно важливі якості викладача, як: 1) яскраво виражений стійкий мотив досягнення, що спонукає людину до постійного самовдосконалення, до самореалізації, сприяє формуванню реалістичної (адекватної) самооцінки; 2) розвинені дослідницькі здібності.

Професійно важливі якості особистості педагога, що сприяють реалізації дослідницького компоненту є: 1) здатність до творчого пошуку, творчого навчання студентів шляхом опрацювання й впровадження в практику більш досконалих прийомів і методів, засобів і форм навчання та виховання, виокремлення проблеми, формулювання гіпотези, доцільне використання методик психолого-педагогічного дослідження; 2) науковий аналіз й узагальнення власного педагогічного досвіду, формулювання висновків і вимоги до викладання власних методик навчання, оформлення результатів дослідження; 3) дослідницька діяльність з метою подальшого удосконалення навчально-виховного процесу, аналіз здобутків колег на основі досягнень психолого-педагогічної науки.

Дослідницький компонент найбільш повно актуалізується в процесі рольової поведінки викладача, де домінують ролі науковця-дослідника, що виконує відповідні професійні функції, зокрема організовує і проводить наукові дослідження, спрямовані на розв'язання актуальних питань сучасної науки, викорис-

товуючи винятково наукові методи психолого-педагогічних досліджень.

Професіограма викладача вищої педагогічної школи характеризується внутрішніми і зовнішніми зв'язками, що реалізуються через професійні ролі, складається з кількох підсистем, що являють собою цілісне утворення, елементами якого є: рольова компетентність (включає здібності оперативно володіти своїми психологічними ролями, виступати суб'єктом цих ролей, втілює рольову поведінку в процес власної життєдіяльності та життєтворчості, які мають вплив на гармонійну рольову самореалізацію особистості), рольова глибина (опора особистості у рольовій поведінці не тільки на рольові очікування інших, а й на такі особистісні утворення, як рольова ідентичність, рольова Я-концепція, рольові переживання) та рольова гнучкість (вміння легко переходити від однієї ролі до іншої). Без цих елементів професіограма втрачає цілісність і функціональну гнучкість, адже саме вони забезпечують єдність компонентів професіограми та їх зв'язок із зовнішнім середовищем (соціум, педагогічний і студентський колективи). Як справедливо зауважує П. Горностаї, роль – це перехідний місток між людиною та групою, що виявляється в соціально-індивідуальному дуалізмі. На думку науковця, роль – це, з одного боку, функція особистості, а з другого – елемент соціальної структури, відображенням якої є рольова структура суспільства [2, с. 38]. Рольову поведінку можна розглядати не лише як соціальну функцію, відображену в очікуваннях суспільства або рольових експектаціях, але і як особистісний феномен, пов'язаний з рольовою ідентичністю, рольовою Я-концепцією та іншими особистісними якостями. Відповідно, поділ професіограми на компоненти і професійні ролі є умовним, оскільки в реальному житті вони актуалізуються в рольовій поведінці не окремо, а в комплексі з домінуванням залежно від ситуації і практичних завдань професійної діяльності. Крім того, на формування рольового репертуару впливають не лише зовнішні чинники, а й індивідуальні характеристики особистості. Тому ми можемо припустити, що перераховані професійні ролі, які актуалізують компоненти структури психологічної діяльності викладача, є основними, але не вичерпують рольовий репертуар особистості педагога вищої школи, адже на перетині цих компонентів, особистісних характеристик і соціальних чинників, очевидно, виникають інші професійні ролі.

Висновок. Рольовий підхід у побудові професіограми викладача вищої педагогічної школи дозволяє створити адекватну й

гнучку систему вимог до його професійної діяльності, що сприятиме підвищенню професіоналізму педагогів, їх ефективній підготовці, підвищенню кваліфікації. У наступних дослідженнях плануємо доповнити й уточнити професіограму, з'ясувавши, які ролі виникають на перетині компонентів психологічної структури діяльності викладача, описати їх змістове наповнення, дати характеристику особистісно і професійно важливим якостям викладача в контексті тієї чи іншої ролі, професійним функціям, які він виконує в межах певної ролі, розкрити механізми опанування професійними ролями, утворення рольової структури особистості викладача вищої педагогічної школи.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
2. Гроноста́й П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности: [монографія] / Павел Петрович Горноста́й. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Гура О. І. Вступ до спеціальності «Педагогіка вищої школи»: [навч. пос.] / Олександр Іванович Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 188 с.
4. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. І. Гура. – К., 2008. – 36 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 240 с.
6. Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: [монографія] / Зоя Михайлівна Мірошник. – Харків: ХНПУ, 2011. – 306 с.
7. Положення про державний вищий навчальний заклад // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1997. – №1. – С. 3-14.
8. Федоренко В. Г. Основи менеджменту / Валентин Григорович Федоренко. – К.: ТОВ «Алерта», 2007. – 420 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vitvyc'ka S. S. Osnovy pedagogiky vyshhoi' shkoly: pidruchnyk za modul'no-rejtyngovuju systemuju navchannja / Svitlana Sergii'vna Vitvyc'ka. – K.: Centr uchbovoi' literatury, 2011. – 384 s.

2. Gronostaj P. P. Lichnost' i rol': Rolevoj podhod v social'noj psihologii lichnosti: [monografija] / Pavel Petrovich Gornostaj. – K.: Interpress LTD, 2007. – 312 s.
3. Gura O. I. Vstup do special'nosti «Pedagogika vyshhoj' shkoly»: [navch. pos.] / Oлександр Ivanovych Gura. – K.: Centr navchal'noi' literatury, 2005. – 188 s.
4. Gura O. I. Teoretyko-metodologichni osnovy formuvannja psihologo-pedagogichnoi' kompetentnosti vykladacha vyshhogo navchal'nogo zakladu v umovah magistratury: avtoref. dys... na zdobuttja nauk. stupenja d. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesijnoi' osvity» / O. I. Gura. – K., 2008. – 36 s.
5. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija / Nina Vasil'evna Kuz'mina. – M.: Vyssh. shk., 1990. – 240 s.
6. Miroshnyk Z. M. Rol'ova struktura osobystosti vchytelja pochatkovyh klasiv: [monografija] / Zoja Myhajlivna Miroshnyk. – Harkiv: HNPU, 2011. – 306 s.
7. Polozhennja pro derzhavnyj vyshhyj navchal'nyj zaklad // Informacijnyj zbirnyk Ministerstva osvity. – 1997. – №1. – S. 3-14.
8. Fedorenko V. G. Osnovymenedzhmentu / Valentyn Grygorovych Fedorenko. – K.: TOV «Alerta», 2007. – 420 s.

Z.M. Miroshnyk, I.O. Talash. Formation of a job description of the lecturer of a higher pedagogical school: thematic approach. Job description contains a structured description of the profession peculiarities of the lecturer of a higher school, information about the prospects of the profession, professional features, knowledge and skills, based on the principles of thematic approach. Job description reflects specifics of scientific and educational activity, that's why physiological requirements for the lecturer's personality and description of vocational skills are systematized according to the psychological structure of his activity, which main components are gnostic, organizational, communicational and research ones. They become actual in the lecturer's role behaviour with the dominance of a certain role according to the situation and professional tasks. Systematically important components of the job description that ensure its integrity and flexibility are role competence, role flexibility and role depth. These components provide internal and external communications of the job description elements. The division of a job description into components is arbitrary, actually, they function in the lecturer's role behavior in combination with the dominance of a component and content of the role, so we have assumed that at the intersection of the main professional roles other may emerge, forming an integrated system of role personality structure of the lecturer of a higher pedagogical school.

Key words: job description, professional knowledge, professional skills, professional features, professional functions, psychological structure of the activity, role competence, role flexibility, role depth.

Отримано: 17.12.2013 р.

УДК 159.922.33

С.А. Михальська

Психологічні особливості людей похилого віку

С.А.Михальська. Психологічні особливості людей похилого віку. У статті розкрито психологічні особливості людей похилого віку. Період старіння включає різні типи змін позитивних і негативних, спрямованих на досягнення нового рівня особистості, тривалого становлення людини. Динаміку особистісних змін складають, передусім, природні фізіологічні процеси старіння організму, що неминуче викликає зміни емоційно-вольової сфери особистості. Доведено, що для більшості людей похилого віку характерні тривожність, невротична депресія, фрустрація, астения, істеричний тип реагування та вегетативні порушення. Похилий вік супроводжується наростанням занепокоєння, появою або посилення таких рис, як недовірливість, дратівливість, неадекватність самооцінки у бік завищення, змінюється темперамент. Людина похилого віку більше звертає увагу на себе, знижується ініціативність, зростає пасивність.

Ключові слова: похилий вік, особистість, старіння, «Я-концепція», самооцінка, тривожність, депресія, психічні стани, емоційна сфера, невротичні стани.

С.А.Михальская. Психологические особенности людей преклонного возраста. В статье раскрыты психологические особенности людей преклонных лет. Период старения включает разные типы изменений позитивных и негативных, направленных на достижение нового уровня личности, длительного становления человека. Динамика личностных изменений состоит, прежде всего, их естественных физиологических процессов старения организма, что с неизбежностью вызывает изменения эмоционально-волевой сферы личности. Доказывается, что для большинства людей преклонных лет характерным является тревожность, невротическая депрессия, фрустрация, астения, истерический тип реагирования и вегетативные нарушения. Преклонный возраст

сопровождает нарастание обеспокоенности, появление или усиление таких черт, как недоверчивость, раздражительность, неадекватность самооценки в сторону завышения, изменяется темперамент, человек преклонных лет больше обращает внимание на себя, снижается инициативность, растёт пассивность.

Ключевые слова: преклонный возраст, личность, старение, «Я-концепция», самооценка, тревожность, депрессия, психические состояния, эмоциональная сфера, невротические состояния.

Актуальність проблеми дослідження. Похилий вік так само, як і будь-який інший віковий етап онтогенезу людини, має нерівномірність змін і гетерохронність фаз розвитку. У пізній період життя людини спостерігається специфічне співвідношення між збереженням психофізіологічних функцій, дій, мотивації та особливостями особистості. Зниження психічного тону, сили і рухливості складає основну вікову характеристику психічного реагування в старості. Проблема старіння сьогодні стоїть досить гостро, вона спрямована на пошук шляхів ефективного використання існуючих соціальних структур, психологічних процедур і ресурсів з метою поліпшення умов життя та самопочуття людей похилого віку. Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема психологічних особливостей та психічних розладів у людей похилого віку, ще не знайшла належного вирішення. Тому вищевказане і зумовило вибір теми нашого дипломного дослідження.

Мета дослідження – вивчення психологічних особливостей людей похилого віку, відвідувачів Кам'янець-Подільського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) «Довголіття».

Аналіз досліджень. Різні аспекти методологічної та теоретичної геронтопсихології, особливостей життя людей похилого віку розглядали: О.В. Краснова, А.Г.Лідере (особливості розвитку особистості в період похилого віку), М.В.Єрмолаєва (структура емоційних переживань), Н.В.Чепелева, М.Л.Смульсон (наративна психологія людей похилого віку).

Для розуміння особистості в старості необхідно розглянути вплив зовнішніх умов на уявлення людей похилого віку про себе і їх задоволеність життям. Загальна проблема – пануючий вплив стереотипів «типової» людини похилого віку. Існує безліч описів особливостей, що характеризують особистість людини похилого віку.

Згідно з дослідженням, проведеним О. В. Красною, представники різних вікових груп виділяли такі особливості людей

похилого віку: мудрість, наявність великого життєвого досвіду, доброта, духовна значущість для молоді. Але в той же час відзначаються і негативні їх характеристики: егоїстичність, скупість, упертість, байдужість до усього, інтелектуальна деградація, консерватизм, критичне відношення до молодих людей [6, с.33-45].

Велика різноманітність в оцінці одних і тих же характерологічних рис людини похилого віку створює суперечливу картину. Багато характерних рис людей похилого віку обумовлено поширеними в суспільстві стереотипами, які суттєво впливають на формування відношення до себе [1, с. 58-81].

Згідно з даними численних емпіричних досліджень похилий вік супроводить наростання занепокоєння, тривожності, появи або посилення таких рис, як недовірливість, дратівливість, черствість. Зміни при старінні відбуваються і на біологічному рівні. Змінюється зовнішність, рухливість, а також робота сенсорних систем – слух, зір, смак і нюх, як правило, з віком починають працювати менш ефективно. Тобто, основу стану і динаміки особистісних змін складають, передусім, природні фізіологічні процеси старіння організму, що неминуче викликає зміни емоційно-вольової сфери особистості. Змінюється темперамент, людина похилого віку більше звертає увагу на себе, знижується ініціативність, зростає пасивність [5, с.14-21].

У емоційній сфері з'являються неконтрольовані посилення афективних реакцій (сильне нервове збудження зі схильністю до смутку, слізливості). Люди похилого віку можуть відчувати емоції, не знайомі їм в період їх молодості. У них не спостерігається зменшення відчуття позитивних емоцій, наприклад, щастя і радості. Негативні емоції, навпаки, не стають менш сильними, проявляються рідше, чим раніше. Крім того, у людини похилого віку рідше спостерігаються раптові перепади настрою, вони менш схильні впадати в замішання і здатні краще контролювати свої емоції. Згідно з новими уявленнями, похилий вік – один з етапів продовження емоційного росту; тобто емоційне благополуччя людини занепадає тільки в період, передуючий смерті, «в точці, де когнітивні і фізіологічні проблеми серйозно зачіпають життєдіяльність людини» [4, с.848-850].

Як відмічає Н.Ф.Шахматов, відношення до власного старіння – активний елемент психічного життя в старості [10, с.48-54]. У оформленні цього почуття визначальним є моменти усвідомлення факту фізичних і психічних вікових змін, визнання природності відчуттів фізичного нездоров'я. На наступних етапах старіння відношення до нових змін у фізичному статусі

перебувають вже під впливом сформованої нової життєвої позиції, нового рівня самосвідомості. Ця нова позиція формується за рахунок сталих стосунків людини похилого віку з її оточенням, але більшою мірою залежить від неї самої. При цьому відсутня депресивна проєкція на минуле, відсутні спроби знайти винуватого або винити себе в неправильно (з сьогоднішньої точки зору) прожитому житті. Саме при цьому варіанті психічного старіння є повна згода з самим собою, згода з природним ходом подій і з неминучістю завершення власного життя. На думку Н.Ф.Шахматова, така активна позиція відносно власної старості більшою мірою сприяє збереженню особистості в пізньому віці.

В той же час у вітчизняній геронтологічній літературі описані варіанти неадекватних установок у відношенні до власної старості, аж до повного її неприйняття. В якості таких варіантів описують регресію (повернення до минулих форм поведінки, що проявляються у формі «дитячої» вимоги допомогти незалежно від стану), добровільну ізоляцію від оточення (пасивність і мінімальна участь в громадському житті), бунт проти процесів старіння (відчайдушні спроби зберегти зрілість, що йде).

При неадекватному відношенні до старості у людини похилого віку виникає відчуття незадоволення життям, зубожіння почуттів, що разом із хронічним погіршенням здоров'я і прогресуючою втратою інтересу до оточуючого провокує негативні зміни особистості у формі «загострення» особистісних рис. Ця нова позиція більшою мірою залежить від самої людини похилого віку [7, с.16-26].

Отже, відношення до власного старіння є важливою складовою психічного життя в старості. І якщо людина похилого віку вважає фізичні і психічні зміни, які з нею відбуваються, цілком природними для цього віку, це ставить людину на новий рівень самосвідомості.

Психологічне старіння має внутрішньосуперечливий характер, що відбивається в «Я-концепції». За даними досліджень, люди похилого віку в самохарактеристиках відмічають перевагу позитивних якостей над негативними і наростання некритичності до себе, наприклад, неадекватність самооцінки у бік завищення [8, с.24].

Зарубіжні автори, вважають, що самосприйняття з віком зростає, людина похилого віку позитивно оцінює свою зовнішність, поведінку і цінності життя. За результатами зарубіжних досліджень, у людей старше 60 років самооцінка вища, ніж у молодих.

Що стосується «Я-концепції» в похилому віці, то роботи, що з даної проблематики, містять суперечливі відомості. У одних висловлюється думка про те, що з віком «Я-концепція» стає більш негативною, самооцінка знижується, росте число людей не задоволених своїм життям, в інших відзначаються протилежні дані, відзначається позитивний образ «Я», схильність виділяти у себе менше недоліків і в цілому вище самосхвалення.

У дослідженнях Л.В.Бороздіної і О.В. Молчанової по вивченню динаміки самооцінки в зрілості і старості, було виявлено, що разом із загальним зниженням цінності «Я» з віком нарастають чинники компенсації, які підтримують стабільність «Я – концепції», які були названі психологічним вітауктом [8, с.25].

Майбутнє для осіб похилого віку нерідко представляється загрозливим, очікувані зміни – негативними, тому характерною рисою «Я-концепції» є звернення в минуле.

Учені сходяться на думці про те, що пізній період пов'язаний із самооцінкою прожитого життя. Найважливішою характеристикою пізнього віку є прагнення до осмислення життя, підведення підсумків своєї діяльності. Мудрість дозволяє людині похилого віку зберегти гідність і цілісне «Я» перед фізичним розпадом і навіть неминучою смертю.

На думку М.В. Єрмолаєвої, характерний відліт свідомості в минуле має особливе значення в старості. Минувщина для людей похилого віку більш значуща, ніж майбутнє, вони наче занурені в нього. Люди похилого віку повинні «підвести підсумки» і змиритися з минулим. Через спогади вони можуть переглянути, «переоцінити», можливо, прийняти своє життя [2, с. 85-95].

З огляду на актуальність теми та недостатньо вивчені деякі питання ми і вирішили провести дослідження психологічних особливостей людей похилого віку, в ході якого нами були використані наступні методики: шкала самооцінки ситуативної й особистісної тривожності Ч.Спілберга, опитувальник Бека, методика діагностики самооцінки психічних станів (по Г. Айзенку), клінічний опитувальник для виявлення і оцінки невротичних станів, опитування [3, с. 391-393, с. 399-404; 9, с.86-89].

Загальну вибірку досліджених склали 44 мешканці м. Кам'янець-Подільського у віці від 60 до 75 років – відвідувачі Кам'янець-Подільського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) «Довголіття».

Виділяють декілька моментів, на які необхідно звертати увагу при проведенні експериментів в області психології старіння. Людям похилого віку потрібно більше часу для адаптації до си-

туації опитування або тестування. Така адаптація потрібна для того, щоб опитувана людина відчула себе спокійно і невимушено. Ситуація опитування вимагає атмосфери взаємної довіри і співпраці, тому людям похилого віку треба допомагати, схвалюючи і підбадьорюючи їх під час тестування. Іноді корисно пояснювати, що кожна людина може впоратися з деякими завданнями, тому що «так задуманий тест».

Аналіз результатів за методикою «Шкала самооцінки ситуативної і особистісної тривожності Ч.Спілберга» виявив, що у людей похилого віку рівень ситуативної та особистісної тривожності різний (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Показник самооцінки ситуативної та особистісної тривожності (Ч.Спілберга) у людей похилого віку

Тривожність	Рівень (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Ситуативна	27,3%	27,3%	45,4%
Особистісна	81,8%	9,1%	9,1%

Так, зокрема значна кількість досліджуваних (81,8%) має високий рівень особистісної тривожності, що свідчить про схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозливий, відповідаючи на кожну з них певною реакцією.

Високий та середній рівні ситуативної тривожності виявився в однакової кількості досліджуваних (по 27,3%). Стан цих людей характеризується суб'єктивними емоціями: напруженням, хвилюванням, нервовістю, дратівливістю.

За результатами дослідження самооцінки психічних станів людей похилого віку (по Г.Айзенку) встановлено, що у більшості досліджуваних виявлено середній рівень тривожності, фрустрації та ригідності (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Показники самооцінки психічних станів людей похилого віку (по Г.Айзенку)

Показник	Рівень (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Тривожність	36,4%	54,5%	9,1%
Фрустрація	27,3%	63,6%	9,1%
Агресивність	0%	45,5%	54,5%
Ригідність	0%	81,8%	18,2%

Що стосується рівня агресивності, то високі показники не було виявлено в жодного досліджуваного (як і високого рівня ригідності), а низький рівень спостерігається у 54,5% людей похилого віку.

Під час дослідження невротичних станів людей похилого віку нами були виявлені наступні показники (див. таблицю 3): у багатьох досліджуваних високий рівень тривоги (42,8%), середній рівень невротичної депресії (57,1%), астенії (57,1%), вегетативних порушень (57,1%), тривоги (42,8%), істеричний тип реагування (42,8%) та obsесивно-фобічні порушення (42,8%).

Таблиця 3

Результати виявлення та оцінки невротичних станів людей похилого віку

Показник	Рівень (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Тривоги	42,8%	42,8%	14,4%
Невротичної депресії	28,5%	57,1%	14,4%
Астенії	14,4%	57,1%	28,5%
Істеричного типу реагування	28,5%	42,8%	28,5%
Obsесивно-фобічних порушень	14,4%	42,8%	42,8%
Вегетативних порушень	28,5%	57,1%	14,4%

В ході дослідження рівня депресії за опитувальником Бека у людей похилого віку нами було встановлено, що у більшості досліджуваних (45,4%) спостерігається середній рівень депресії ситуативного або невротичного генезу. (див. таблицю 4.).

Таблиця 4

Рівень депресії за опитувальником Бека у людей похилого віку

Показник	Рівень (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Депресія	9,2%	45,4%	45,4%

І лише в 9,2% досліджуваних виявлено високий рівень депресії. Відсутність депресивних тенденцій і хороший емоційний стан досліджуваних також спостерігається у значної кількості досліджуваних (45,4%).

Висновки. Похилий вік супроводжується наростанням занепокоєння, тривожності, появи або посилення таких рис, як недовірливість, дратівливість, неадекватність самооцінки у бік завищення, змінюється темперамент. Людина похилого віку більше звертає увагу на себе, знижується ініціативність, зростає пасивність. Зміни при старінні відбуваються і на біологічному рівні (погіршується рухливість, а також робота сенсорних систем –

слух, зір, смак і нюх). Найважливішою характеристикою пізнього віку є прагнення до осмислення життя, підведення підсумків своєї діяльності. В ході проведеного дослідження психологічних особливостей у людей похилого віку нами було встановлено, що для більшості досліджуваних характерними є тривожність, невротична депресія, фрустрація, астенія, істеричний тип реагування та вегетативні порушення.

Список використаних джерел

1. Ермолаева М.В. Значение жизненного опыта в старости / М.В.Ермолаева // Психология зрелости и старения. – 2007. – №2 (38), лето. – С. 58-81.
2. Ермолаева М.В. Практическая психология старости / М.В.Ермолаева. – М.: ЭКСМО Пресс, 2002. – 320 с.
3. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д.Менделевич. – 5-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
5. Краснова О.В. Круглый стол «Социально-психологические проблемы пожилых людей» / О.В. Краснова // Журнал практической психологии. – 1998. – №3. – С.14-21.
6. Краснова О.В. Стереотипы пожилых и отношение к ним / О.В.Краснова // Психология зрелости и старения. – 1998. – №30(1), весна. – С.33-45.
7. Марцинковская Т.Д. Особенности психического развития в позднем возрасте / Т.Д. Марцинковская // Психология зрелости и старения. – 2000. – №3 (38), лето. – С.16-26.
8. Молчанова О.В. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витоукта / О.В. Молчанова // Психология зрелости и старения. – 2000. – №1. – С.24-30.
9. Психология личности: тесты, опросники, методики / Авторы-составители: Н.В.Киршева, Н.В.Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – 236 с.
10. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О. В. Краснова, А.Г. Лидере. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ermolaeva M.V. Znacheny zhyznennoho opyta v starosty / M.V.Ermolaeva // Psykholohyya zrelosty y starenyya. – 2007. – №2 (38), leto. – S. 58-81.

2. Ermolaeva M.V. Prakticheskaya psikhologhiya starosty / M.V.Ermolaeva. – М.: EKSMO Press, 2002. – 320 s.
3. Klynycheskaya y medytsynskaya psikhologhiya: Uchebnoe posobyе / V.D.Mendelevych. – 5-e yzd. – М.: MEDpress-inform, 2005. – 432 s.
4. Krayh H. Psikhologhiya razvytyya / H. Krayh. – SPb.: Pyter, 2000. – 992 s.
5. Krasnova O.V. Kruhly stol «Sotsyal’no-psikhologhicheskye problemy pozhylykh lyudey» / O.V. Krasnova // Zhurnal prakticheskoy psikhologhiy. – 1998. – №3. – S.14-21.
6. Krasnova O.V. Stereotypy pozhylykh y otnoshenye k nym / O.V.Krasnova // Psikhologhiya zrelosty y starenyya. – 1998. – №30(1), vesna. – S.33-45.
7. Martsynkovskaya T.D. Osobennosty psikhicheskoho razvytyya v pozdnem vozraste / T.D. Martsynkovskaya // Psikhologhiya zrelosty y starenyya. – 2000. – №3 (38), leto. – S.16-26.
8. Molchanova O.V. Spetsyfyka Ya-kontseptsyy v pozdnem vozraste y problema psikhologhicheskoho vytaukta / O.V. Molchanova // Psikhologhiya zrelosty y starenyya. – 2000. – №1. – S.24-30.
9. Psikhologhiya lychnosty: testy, oprosnyky, metodyky / Avtory-sostavytely: N.V.Kyrsheva, N.V.Ryabchykova. – М.: Helykon, 1995. – 236 s.
10. Psikhologhiya starosty y starenyya: Khrestomatyya: Ucheb. posobyе dlya stud. psikhol. fak. vьrssh. ucheb. zavedenyy / Sost. O. V. Krasnova, A.H. Lydere. – М.: Yzdatel’skiy tsentr «Akademya», 2003. – 416 s.

S.A. Myhalska. Psychological features of old age people. This article envisages the actual problem of psychological features of old age people. A senescence is the inevitable element of the development, both people and all population. Old age exactly outlines the prospect of personality’s development. The period of senescence includes different types of changes, both positive and negative, which has a goal to achieve a new level of personality and human’s protracted formation. A psychological senescence has contradictory character which affects «Self-concept» inwardly. Under the act of negative ideas people of old age depreciate themselves. They lose self-esteem. Their motivation becomes lower and as a result social activity falls down too.

To the typical features of the social and psychological state belong: «deceleration» on all levels of the functional systems such as sensory functions (hearing, sight, taste, touch and other) and psychical (perception, memorizing, person’s behaviour). People of old age also have changes in the different spheres of vital functions (intellectual, emotional, social).

In the process of normal physiology senescence in the emotional sphere changes substantially, namely, states of sorrow, depression, sullen ideas, appear before, or the more bright expressed of emotional lines, peculiar to the man before (anxiety, irritability) is marked.

The people of old age are characterized by an anxiety, neurotic depression, asthenia, hysterical type of reacting and vegetative violations. An old age is accompanied by increasing disturbance, emergence or strengthening of distrust, irritability, inadequacy of self-appraisal toward overstating, temperament changes, paying attention to itself and also the initiativeness goes down, passivity grows up.

Key words: old age, personality, senescence, «Me-concept», self-appraisal, anxiety, depression, mental conditions, emotional sphere, neuroticism.

Отримано: 27.12.2013 р.

УДК 159.964.2:159.923:331

А.Б. Мудрик

Психологічний аналіз особливостей прояву професійних деформацій особистості на різних етапах її професіоналізації

А.Б. Мудрик. Психологічний аналіз особливостей прояву професійних деформацій особистості на різних етапах її професіоналізації. У статті здійснено теоретичний аналіз понять «професійні деструкції», «професійні деформації», «синдром емоційного вигорання»; виділено та сформульовано основні концептуальні положення щодо розвитку професійних деформацій та деструкцій особистості; деталізовано основні психологічні детермінанти виникнення професійних деструкцій особистості. Емпірично досліджено особливості прояву професійних деформацій особистості на різних етапах її професіоналізації. Зроблено висновок, що професія психолог дає особистості прекрасні можливості і для творчого напруження, і для вирішення дійсно значимих особистісних і суспільних проблем, і для повноцінного саморозвитку та самореалізації.

Ключові слова: професійні деструкції, професійні деформації, синдром емоційного вигорання, професійне становлення особистості, стадії професіоналізації особистості.

А.Б. Мудрик. Психологический анализ особенностей проявления профессиональных деформаций личности на разных этапах ее профессионализации. В статье осуществлен теоретический анализ понятий «профессиональные деструкции», «профессиональные деформации», «синдром эмоционального выгорания»; выделены и сформулированы основные концептуальные положения развития профессиональных деформаций и деструкций личности; детализированы основные психологические детерминанты возникновения профессиональных деструкций личности. Эмпирически исследованы особенности проявления профессиональных деформаций личности на разных этапах ее профессионализации. Сделан вывод, что профессия психолог предоставляет личности прекрасные возможности и для творческого напряжения, и для решения действительно значимых личностных и общественных проблем, и для полноценного саморазвития и самореализации.

Ключевые слова: профессиональные деструкции, профессиональные деформации, синдром эмоционального выгорания, профессиональное становление личности, стадии профессионализации личности.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Традиційно і в суспільній свідомості, і в науковій літературі при вивченні професійної діяльності спеціалістів соціономічних професій акцент ставиться передусім на позитивних аспектах роботи з людьми. Однак, саме така діяльність через високі вимоги, які висуваються до представників цих професій, здійснює травмуючий вплив на психіку людини і є найбільш потенційно небезпечною в плані порушення психологічного здоров'я, ймовірно виникнення професійних деструкцій. Тому, одними із найбільш важливих практичних завдань сьогодення є збереження професійного здоров'я фахівця та формування гармонійно розвиненої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема деструктивних змін особистості знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту, структурі та методам їх діагностики (Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі, К. Маслач, В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Максименко, Л. Карамушка, М. Смультсон, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, В. Мерлін, В. Бодров, Е. Зеер, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.). Деякі прояви професійних деформацій вивчались у представників різних професійних груп: працівників медичних закладів (Г. Каплан, Г. Робертс, Б.Дж.Седок, В. Семеніхіна, К. Черніс та ін.), соціальних працівників (Т. Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, А. Хакней та ін.). Однак, недостатньо дослідженими залишаються питання щодо особливостей виник-

нення і прояву професійних деформацій у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності.

Мета статті – теоретичний аналіз та емпіричне дослідження особливостей прояву професійних деформацій у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У вітчизняних концепціях професійного становлення (В. Бодров, Є. Клімов, А. Маркова, Ю. Поваренков, Е. Зеєр та ін.) визнається, що професійний розвиток особистості супроводжується як особистісними надбаннями, так і втратами. Відбувається те, що називають деформацією (викривленням) і деструкцією (руйнуванням) як соціально прийнятної структури діяльності, так й самої особистості фахівця.

Відомий науковець С. Геллерштейн писав: «... сутність професійної діяльності полягає не тільки у виконанні працівником низки активних і реактивних дій, але і в пристосуванні організму до тих специфічних особливостей професії, на фоні яких ці дії здійснюються. Відбувається безперервна взаємодія зовнішніх умов і організму працівника. При цьому дуже часто спостерігається деформація не тільки тіла, але і психіки працівника» [3, с. 132]. На думку науковця, деформація – це «зміна, що відбувається в організмі і набуває стійкого характеру» [3, с. 132].

Відомий науковець Е. Зеєр зазначає, що праця позитивно впливає на психіку людини. Однак, існує значна група професій, виконання яких призводить до виникнення професійних захворювань. Існують види діяльності, які не відносяться до шкідливих, але умови і характер їх функціонування здійснюють травмуючий вплив на психіку, що призводить до виникнення професійних деформацій. Науковець зазначає, що «професійні деформації немінучі», та «кожна професія має свій ансамбль деформацій» [3, с. 45-54]. Професійні деформації – це «деструктивні зміни особистості в процесі виконання діяльності» [3, с. 49-51]; «зміни сформованої структури діяльності й особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу» [3, с. 197-200]; деструкції, що виникають при багаторічному виконанні однієї і тієї ж професійної діяльності, негативно впливають на її продуктивність, породжують професійно небажані якості, що змінюють професійну поведінку людини [3, с. 200-201].

На думку відомої дослідниці А. Маркової, професійні деформації порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність, стійкість, негативно позначаються на продуктивності діяльності [6].

Окремі аспекти цієї проблеми висвітлені в роботах С. Безносова, Р. Грановської, Л. Корнєєвої. Дослідники відзначають, що деформації розвиваються під впливом умов праці і віку. Деформації спотворюють конфігурацію особистісного профілю персоналу та негативно позначаються на продуктивності праці. Найбільшою мірою професійні деформації властиві представникам професії типу «людина-людина» [2].

Теоретико-методологічний аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури, дозволив виділити та сформулювати такі концептуальні положення щодо розвитку професійних деформацій та деструкцій особистості:

1. Професійне становлення супроводжується різноспрямованими онтогенетичними змінами особистості. Професійний розвиток – це придбання і втрати, а отже, становлення фахівця, професіонала – не лише вдосконалення, але й викривлення, деформація та руйнування, деструкція.

2. Професійні деструкції в найбільш широкому розумінні – це порушення вже засвоєних способів діяльності, руйнування сформованих професійних якостей, поява стереотипів професійної поведінки та психологічних бар'єрів при освоєнні нових професійних технологій, нової професії або спеціальності. Це також зміни структури особистості при переході від однієї стадії професійного становлення до іншої.

3. Переживання професійних деструкцій супроводжується психічною напруженістю, психологічним дискомфортом, а в окремих випадках – конфліктами та кризовими явищами.

4. Деструкції, які виникають в процесі багаторічного виконання однієї і тієї ж професійної діяльності, негативно впливають на її продуктивність, породжують професійно небажані якості і змінюють професійну поведінку особистості, як правило, мають назву «професійні деформації».

5. Будь-яка професійна діяльність вже на стадії її освоєння, а надалі при виконанні, деформує особистість. У міру професіоналізації, успішність виконання діяльності починає визначатися ансамблем професійно важливих якостей, які роками «експлуатуються». Однак, з часом, окремі з них поступово трансформуються в професійно небажані якості. Результатом усіх цих психологічних метаморфоз стає деформація особистості фахівця.

6. Багаторічне виконання професійної діяльності не може постійно супроводжуватися її вдосконаленням і безперервним професійним розвитком особистості. Неминучі, нехай тимчасові, періоди стабілізації. У випадках, коли період стабілізації

триває досить довго, доречно говорити про настання професійної стагнації особистості.

7. Сенситивними періодами виникнення професійних деформацій є непродуктивний вихід із кризи професійного становлення особистості [3; 4].

Теоретичний аналіз проблеми професійних деформацій дав можливість деталізувати основні психологічні детермінанти виникнення цього психологічного феномена:

1. Передумови розвитку професійних деформацій криються вже в мотивах вибору професії.

2. Пусковим механізмом деформації стають деструкції очікування на стадії входження в самостійне професійне життя. Перші невдачі, негативні емоції ініціюють розвиток професійної дезадаптації особистості.

3. Професійні стереотипи спрощують виконання діяльності, підвищують її визначеність, полегшують взаємини з колегами, надають професійному життю стабільність, сприяють формуванню досвіду, однак, одночасно є основою для утворення професійних деструкцій особистості.

4. До психологічних детермінант професійних деформацій відносяться різні форми психологічного захисту. На виникнення професійних деструкцій найбільший вплив мають такі, як заперечення, раціоналізація, витіснення, проєкція, ідентифікація, відчуження.

5. Розвитку професійних деформацій сприяє емоційна напруженість професійної праці. Часто повторювані негативні емоційні стани із зростанням стажу професійної діяльності знижують фрустраційну толерантність фахівця, що призводить до розвитку професійних деструкцій.

6. На стадії професіоналізації у міру становлення індивідуального стилю діяльності знижується рівень професійної активності особистості, виникають умови для стагнації професійного розвитку. Стагнація ініціює утворення різних деформацій.

7. Значний вплив на розвиток деформацій фахівця здійснює зниження рівня його інтелекту. Помічено, що із зростанням стажу роботи він знижується. Звичайно, тут мають місце вікові зміни, але основна причина полягає в особливостях нормативної професійної діяльності.

8. Деформації зумовлені також тим, що у кожної людини є межа розвитку рівня освіти та професіоналізму. Вона залежить від соціально-професійних установок, індивідуально-психологічних особливостей, емоційно-вольових характеристик.

9. Факторами, що сприяють розвитку професійних деформацій, є різні акцентуації характеру особистості. У процесі багаторічного виконання однієї і тієї ж діяльності акцентуації професіоналізуються, «вплітаються в тканину» індивідуального стилю діяльності і трансформуються в професійні деформації фахівця.

10. Фактором, який ініціює утворення деформацій, є вікові зміни, пов'язані зі старінням [1; 2; 3; 4; 5 та ін.].

Значна кількість науковців до професійних деформацій особистості відносять і синдром емоційного вигорання. Інтерес до цього синдрому в зарубіжній психології виник ще у 70-х рр. ХХ століття та вивчався у контексті професійних стресів. Термін «синдром емоційного вигорання» («burnout») був запропонований американським психіатром Х. Фроуденбергером у 1974 р. [1]. Інколи термін «синдром емоційного вигорання» позначається поняттям «професійне вигорання», що дозволяє розглядати це явище в аспекті особистої деформації під впливом професійних стресів.

Відомі американські соціальні психологи К. Маслач та В. Шауфелі вважають, що синдром емоційного вигорання слід розглядати в контексті професійної деформації. Дослідники зазначають, що синдром емоційного вигорання виникає під впливом професійних стресів [1].

Відомі дослідники Г. Абрамова та Ю. Юдциц розглядають синдром емоційного вигорання як стан «професійної деформації», що тісно пов'язаний із змістом синдрому хронічної втоми (СХВ). Прихильниками подібних поглядів є А. Конечний і М. Боухал. Науковці вважають, що «вигорання» поступово розвивається із професійної адаптації. На прикладі медичних працівників вчені прослідковують динаміку цього феномена [1; 2].

Дослідниця Н. Водоп'янова трактує синдром «burnout» як особистісну деформацію внаслідок емоційно утруднених або напружених стосунків у системі «людина – людина» [1].

Досить широко тлумачить означений феномен відомий науковець В. Бойко. Дослідник зазначає, що синдром емоційного вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного чи часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі впливи, психотравмуючі дії, набутий стереотип емоційного захисту [1].

Оскільки перед нами стоїть завдання дослідити особливості прояву професійних деформацій у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності, то дуже стисло розгляне-

мо особливості професійного становлення фахівця та професійної діяльності психолога.

Теоретичний аналіз означеної проблематики дає підстави вважати, що процес професійного становлення особистості – це довготривалий, різноплановий, досить динамічний процес; інтеграція процесів розвитку людини в онтогенезі та професіоналізації особистості протягом її життя [3;5 та ін.]. Науковці зазначають, що динаміка професійного становлення фахівця проходить три стадії:

- професійної адаптації – характеризується ознайомленням із професією, входженням у професійну діяльність, звиканням до неї, накопиченням знань, набуттям базових умінь та навичок тощо);

- професійного становлення (інтеграції, інтернальності) – характеризується здатністю особистості вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, подивитися на свою діяльність загалом, усвідомлювати й оцінювати труднощі та протиріччя різних сторін професійної діяльності та самостійно, конструктивно вирішувати їх відповідно до ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимули подальшого розвитку;

- професійної стагнації – фахівець пристосував свої індивідуальні здібності і можливості до вимог професійного середовища та існує завдяки досягненням минулого, експлуатації стереотипів, канонізації та універсалізації власного досвіду, виникають передумови для зниження професійної активності, професійного зростання фахівця, несприйнятливості до нового. Фаза супроводжується різними негативними реакціями (агресія, депресія тощо) і поступовим погіршенням психічного, фізичного здоров'я, хворобами нервового та психосоматичного характеру. У різних професійних групах стадія стагнації приходить у різний час. У представників масових професій вона виникає через 10-15 років роботи за професією, а у психологів – через 5–7 років роботи [5].

Вивчаючи професійні деформації особистості, ми дотримуємося тієї точки зору, що СЕВ можна розглядати в контексті професійної деформації. Тому, досліджуючи означений феномен, ми більш детально зупинимося на вивченні синдрому емоційного вигорання у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності. Логіка побудови емпірико-діагностичної програми дослідження професійних деформацій у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності стосується вивчення симптоматики синдрому емоційного вигорання та таких емоційних станів, як тривожність, депресивність, соціальна фрустрованість, невротичність та показників самопочуття, активності, настрою.

Вибірку склали практикуючі психологи м. Луцька та Волинської області. У дослідженні взяли участь 84 особи, віком від 23 до 52 років. З метою здійснення порівняльного аналізу особливостей синдрому емоційного вигорання у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності вибірку було поділено на три експериментальні групи. Першу групу утворили практикуючі психологи зі стажем професійної діяльності від 2-х місяців до 5-ти років (загальна кількість 32 особи), другу – зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років (загальна кількість 29 осіб), а третю – зі стажем професійної діяльності понад 10 років (загальна кількість 23 особи).

З метою вивчення професійних деформацій практикуючих психологів був використаний комплекс психодіагностичних методик: методика діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко); методика діагностики оперативної самооцінки самопочуття, активності і настрою (САН); методика вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. Немчинова); методика диференціальної діагностики депресивних станів В. Жмурова; методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана (модифікація В. Бойко); методика діагностики рівня невротизації Л. Вассермана. Методики проводилися у кожній з виділених експериментальних груп.

Результати дослідження рівня прояву симптомів емоційного вигорання синдрому емоційного вигорання у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності представлені на Рис. 1.

Отже, можемо спостерігати певну схожість отриманих результатів у вибірці практикуючих психологів I та II експериментальних груп. Найбільший рівень прояву в обох вибірках мають такі симптоми емоційного вигорання, як «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» ($\Sigma=16,8$) та ($\Sigma=18,5$) та «розширення сфери економії емоцій» ($\Sigma=16,4$) й ($\Sigma=18,2$). Ці симптоми є сформованими. Симптоми «емоційно-моральна дезорієнтація» ($\Sigma=13,9$) й ($\Sigma=12,5$), «емоційне відчуження» ($\Sigma=10,6$) й ($\Sigma=11,3$) та «психосоматичні та психовегетативні порушення» ($\Sigma=10,4$) й ($\Sigma=10,5$) відповідно знаходяться на стадії формування. Всі інші симптоми у цих вибірках не сформовані. У вибірці практикуючих психологів III експериментальної групи дещо інші. Так, сформованими симптомами емоційного вигорання є такі: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» ($\Sigma=19,8$), «розширення сфери економії емоцій» ($\Sigma=18,3$), «емоційно-моральна дезорієнтація» ($\Sigma=17,3$), «тривога і депресія» ($\Sigma=16,2$) та «не-

задоволення собою» ($\Sigma=16,0$). На стадії формування знаходяться такі симптоми: «психосоматичні та психовегетативні порушення» ($\Sigma=14,0$), «редукція професійних обов'язків» ($\Sigma=13,3$), «емоційне відчуження» ($\Sigma=12,5$). Всі інші симптоми у цієї вибірки є не сформовані.

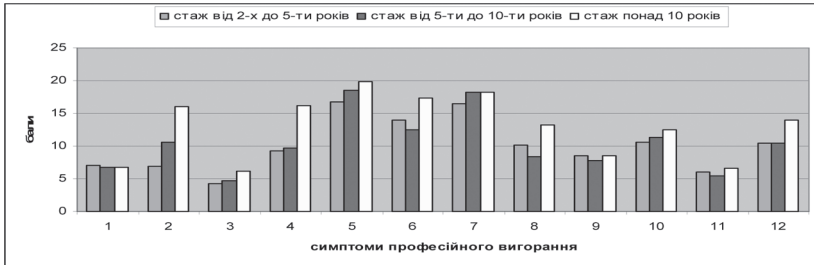


Рис. 1. Середньогруповий розподіл показників діагностики симптомів емоційного вигорання у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності

Примітка:

Напруження

1. Переживання психотравмуючих обставин
2. Незадоволеність собою
3. «Загнаність до клітки»
4. Тривога й депресія

Резистенція

5. Неадекватне вибіркове емоційне реагування
6. Емоційно-моральна дезорієнтація
7. Розширення сфери економії емоцій
8. Редукція професійних обов'язків

Виснаження

9. Емоційний дефіцит
10. Емоційне відчуження
11. Особистісне відчуження (деперсоналізація)
12. Психосоматичні та психовегетативні порушення

Наступним кроком інтерпретації результатів є осмислення показників фаз стресу – «напруження», «резистенція», «виснаження». Отже, у практикуючих психологів I експериментальної групи фази «напруження» ($\Sigma=27,4$) та «резистенція» ($\Sigma=31,8$) є несформованими, а фаза «виснаження» ($\Sigma=45,1$) знаходиться на стадії формування. У практикуючих психологів II експериментальної групи на стадії формування знаходяться фази «напруження» ($\Sigma=57,3$) та «резистенція» ($\Sigma=57,6$), а фаза «виснаження» ($\Sigma=68,7$) є уже сформованою. У вибірці практикуючих психологів III експериментальної групи на стадії формування знаходяться усі фази емоційного вигорання: «напруження», «резистенція» та «виснаження».

Отримані результати є досить цінними для аналізу. Інтерпретуючи отримані результати, слід зазначити, що порівняльний аналіз показників сформованості фаз емоційного вигорання у практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності дає можливість нам виділити, так звану, «групу ризику». До неї потрапили фахівці, що здійснюють професійну діяльність від 5-ти до 10-ти років. Саме у представників II експериментальної групи показники рівня сформованості фаз емоційного вигорання є найбільш вираженими, порівняно з I і III експериментальними групами.

Середньогрупові показники самопочуття, активності та настрою, а також таких емоційних станів як тривожність, депресивність, соціальна фрустрованість, невротичність представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Середньогрупові показники самопочуття, активності та настрою, тривожності, депресивності, соціальної фрустрованості, невротичності

Показники	I експериментальна група (стаж професійної діяльності – від 2-х місяців до 5-ти років)	II експериментальна група (стаж професійної діяльності – від 5-ти до 10-ти років)	III експериментальна група (стаж професійної діяльності – понад 10 років)
Середньогрупові показники самопочуття, активності та настрою			
Самопочуття	4,72	4,41	4,01
Активність	4,12	3,08	4,04
Настрій	4,2	3,88	4,01
Середньогруповий показник тривожності			
Тривожність	10,6	18,9	15,4
Середньогруповий показник депресивності			
Депресивність	22,8	49,2	54,6
Середньогруповий показник соціальної фрустрованості діяльності			
Соціальна фрустрованість	1,6	1,9	2,7
Середньогруповий показник невротичності			
Невротичність	17,4	24,2	22,8

Аналізуючи отримані результати, можемо зазначити, що показники самопочуття, активності та настрою мають середній рівень прояву. Однак, у I експериментальній групі показни-

ки настрою, самопочуття й активності є найбільш високими. У практикуючих психологів II експериментальної групи відзначається найнижчий рівень прояву таких показників, як активність та настрій.

У практикуючих психологів незалежно від стажу професійної діяльності рівень середньогруповий показник рівня тривожності визначається як середній з тенденцією до високого ($\Sigma=14,9$). Однак, найвищий його рівень спостерігається у II експериментальній групі ($\Sigma=18,9$), тоді як у I і III експериментальних групах він є дещо нижчим ($\Sigma=10,6$) та ($\Sigma=15,4$).

Суттєвим доповненням попередніх результатів виступив середньогруповий аналіз показників депресивності, соціальної фрустрованості та невротичності. Аналізуючи отримані дані, можна зазначити, що у практикуючих психологів I експериментальної групи спостерігається мінімальний рівень депресії, а у II і III експериментальних групах – помірний рівень депресії. Отож, для практикуючих психологів з меншим стажем професійної діяльності такі депресивні прояви як апатія (стан байдужості, індіферентності до оточуючих, до подій, до майбутніх перспектив), гіпотомія (знижений настрій, афективна пригніченість, сум, розчарованість), дисфорія (незадоволеність, неприязне ставлення до оточуючих, драгівливість, озлобленість), тривога, страх притаманні меншою мірою, ніж практикуючим психологам з більшим стажем професійної діяльності.

Подібними є результати прояву рівня соціальної фрустрованості: у I експериментальній групі він становить 1,6 балів, у II – 1,9 балів, а у III – 2,7 балів. Це свідчить про те, що зі збільшенням стажу професійної діяльності більш властивими є переживання, що викликані об'єктивно непереборними (або суб'єктивно сприйнятими як непереборні) труднощами на шляху до досягнення мети, характерний своєрідний емоційний стан, ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи.

Рівень невротичності також є нижчим у практикуючих психологів I експериментальної групи – 17,4 бали. Цей показник відповідає низькому рівню невротизації та свідчить про позитивний емоційний фон; емоційну стабільність; ініціативність; почуття власної гідності; незалежність; соціальну активність, легкість у спілкуванні. Цей же показник у практикуючих психологів II експериментальної групи дорівнює 24,2 бали та визначається він як середній. Схожі результати у вибірці практикуючих психологів III експериментальної групи – 22,8 бали. Тому, для цієї ка-

тегорії вибірки в деякій мірі притаманні емоційна збудливість, тривожність, напруга, неспокій, розсіяність, дратівливість, іпохондрична фіксація на соматичних відчуттях і особистісних недоліках, соціальна залежність.

Ризик виникнення професійних деформацій зменшують задоволеність якістю життя в різних її аспектах: культивування інтересів, не пов'язаних із професійною діяльністю; перспективні життєві плани, активна життєва позиція, підтримання свого здоров'я, відкритість новому досвіду, обдумані зобов'язання, читання не лише професійної, а й художньої літератури, володіння засобами психічної саморегуляції тощо. Професія психолог дає особистості прекрасні можливості і для творчого напруження, і для вирішення дійсно значимих особистісних і суспільних проблем, і для повноцінного саморозвитку та самореалізації.

Висновки і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Перспективи дослідження визначаються можливістю удосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення професійних деформацій особистості та прикладних аспектів конструктивної гармонізації процесу її професіоналізації.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филин», 1996. – 470 с.
2. Безсонов С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безсонов. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 336 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М.: Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bojko V. V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih / V. V. Bojko. – M. : Informacionno-izdatel'skij dom «Filin», 1996. – 470 s.
2. Bezsonov S. P. Professional'naja deformacija lichnosti / S.P. Bezsonov. – SPb.: Rech', 2004. – 272 s.

3. Zeer Je. F. Psihologija professij: ucheb. posob. dlja stud. vuzov / Je. F. Zeer. – 2-e izd., pererab., dop. – M.: Akadem. proekt ; Ekaterinburg : Delovaja kn., 2003. – 336 s.
4. Zeer Je. F. Psihologija professional'nyh destrukcij: uchebnoe posobie dlja vuzov / Je. F. Zeer, Je. Je. Symanjuk. – M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2005. – 240 s.
5. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M. : Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. – 308 s.

A.B. Mudryk. Psychological analysis of the personality's professional deformations display at different stages of professional development. The article is concerned with one of the most essential practical problems of the present time – how to care about occupational health of a specialist and the formation of a harmoniously developed personality. The theoretical analysis of the concepts of «professional destructions», «professional deformations», «burnout syndrome» was conducted. The basic conceptual statements about the development of professional deformations and destructions of the individual were differentiated and formulated, basic psychological determinants of the emergence of professional destructions of a personality were elaborated. Empirical studies of the professional destructions display at different stages of professional development were conducted. Logic of design of program empirical research and diagnostic of professional deformations in practical psychologists with different experience of professional work was concerned with the study of emotional burnout syndrome symptoms and the emotional states such as anxiety, depression, social frustration, neurotization and the indicators of wellness, health, activity and mood.

It is concluded that the profession of a psychologist provides a personality with excellent opportunities for the creative tension, and to solve really important personal and social issues, and for full self-development and self-realization. Prospects for the further study are determined with the possibility of improving the theoretical and methodological constructs of personality's professional deformations study and applied aspects of the constructive harmonizing of its professionalization process.

Key words: professional destructions, professional deformations, burnout syndrome, professional development of personality, stages of personality's professionalization development.

Отримано: 3.12.2013 р.

PERSONALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA JAKO BAZA DLA PEDAGOGIKI MEDIALNEJ – WYMIAR ROZUMNOŚCI, WOLNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI

«...nadszedł czas, aby zrozumieniu życia, szczególnie życia człowieka, poświęcić się równie całkowicie i bez reszty, co niegdyś zrozumieniu świata fizycznego...» /J. Koziński/

Я.Мьонсо. Персоналістична концепція людини як основа медіальної педагогіки – вимір розумності, свободи і відповідальності. Мішель Демюрге, видатний нейробіолог, у важливій книжці з оригінальною назвою «ТВ-лоботомія» наводить величезну шкалу досліджень, які підтверджують негативний вплив мас-медіа, особливо телебачення, на людину. У вступі він констатує, що протягом 15 років не було тижня, щоб він не натрапив на щонайменше одну чи дві статті, в яких підкреслюється про шкідливі наслідки телебачення для психічного, фізичного здоров'я та пізнавальних здібностей дитини. Така тенденція настільки сильна, що деякі спеціалісти, вже не вагаючись, говорять про справжню проблему громадського здоров'я¹. Тому цілком погоджуюсь з професором Й. Козелецьким, що настав час, щоб зануритись у пізнання життя людини, бо як пише Іван Павло II, саме гідність вимагає від людини, щоб вона діяла зі свідомим, вільним і розумним вибором. Розумність, свобода і відповідальність є тими вимірами особи, які були завжди принагідні, щоб стати справжньою людиною протягом століть. Сьогодні в контексті могутності впливу медіа ці виміри знаходяться під загрозою, оскільки ми все частіше стикаємося з проблемою мислення і відповідальної свободи, в той час коли особливо широко популяризується віртуальність і безвідповідальність. Ось чому, на мою думку, виникає велика потреба у популяризації медіальної педагогіки, завдання якої пробудити людину-особу (системний персоналізм) до вільного мислення і відповідальної свободи – для себе, суспільства і медіа.

Ключові слова: системний персоналізм, антропологія, медіальна педагогіка, персоналістична концепція, раціональність, свобода, відповідальність.

Я.Мьонсо. Персоналистическая концепция человека как основа медіальной педагогіки – измерение разумности, свободы и ответственности. Мишель Демюрге, выдающийся нейробиолог, в большой книге с оригинальным названием «ТВ-лоботомия» приводит огром-

¹ M. Desmurget. Teleoglupianie. – Warszawa, 2012. – S. 12 – 13.

ную шкалу исследований, которые подтверждают негативное влияние масс-медиа, особенно телевидения, на человека. Во вступлении он констатирует, что в течение 15 лет не было недели, чтобы он не столкнулся с одной или двумя статьями, в которых подчеркиваются вредные последствия телевидения для психического, физического здоровья и познавательных способностей ребенка. Такая тенденция настолько сильна, что некоторые специалисты уже без колебаний говорят о настоящей проблеме общественного здоровья. Поэтому, полностью соглашаюсь с профессором Й. Козелецким, который утверждает, что пришло время, чтобы погрузиться в познание жизни человека, потому что, как пишет Иван Павел II, именно достоинство требует от человека, чтобы он действовал с сознательным, свободным и умным выбором. Разумность, свобода и ответственность являются именно теми измерениями личности, которые были всегда полезны в том, чтобы стать настоящим человеком, в течение веков. Сегодня в контексте могущества влияния медиа эти измерения находятся под угрозой, поскольку мы всё чаще сталкиваемся с проблемой мышления и ответственной свободы, в то время когда особенно широко пропагандируется виртуальность и безответственность. Вот почему, по моему мнению, возникает большая потребность в популяризации медиальной педагогики, задание которой пробудить человека-личность (системный персонализм) к свободному мышлению и ответственной свободе – для себя, общества и медиа.

Ключевые слова: системный персонализм, антропология, медиальная педагогика, персоналистическая концепция, разумность, свобода, ответственность.

Wprowadzenie. W głośnej książce, budzącej ostro do refleksji, pod znamienym tytułem «Cyfrowa demencja», profesor, psychiatra, badacz oddziaływania mediów na człowieka, Manfred Spitzer, postać wybitna, zachęca mocno do refleksji, albowiem rzeczywiście coraz mocniej wyczuwamy, iż komputery, smartfony, konsole do gier komputerowych i – przede wszystkim – telewizja, zmieniają nasze życie. Z reprezentatywnych badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wśród ponad dwóch tysięcy dzieci i młodych ludzi między ósmym a osiemnastym rokiem życia wynika, że spędzają oni 7,5 godziny dziennie na korzystaniu z mediów elektronicznych – to więcej niż wynosi ich czas spania, gdy równocześnie średni czas spędzany na tradycyjnej rozmowie face to face, to zaledwie dwie godziny dziennie. Badania pokazują, że niestety media wizualne przyczyniają się do zaniku więzi między dziećmi a rodzicami oraz wpływają ujemnie na rozwój kompetencji społecznych i głębię związków międzyludzkich². Inny wybitny znawca naszej problematyki, oddziaływania mediów na człowieka, neurobiolog, Michel Desmurget, w książce, «Teleogłupianie», w

² M. Spitzer, Cyfrowa demencja. – Słupsk, 2013. – S. 14, 110, 170.

rozdziale poświęconym hamowaniu rozwoju intelektualnego przez telewizję, mocno akcentuje, iż istnieje niezaprzeczalny, silny związek przyczynowy między oglądaniem telewizji i osiągnięciami w nauce. W gruncie rzeczy nie ma w tym nic zaskakującego, do tego stopnia wydaje się pewne, że szklane pudełko podkopuje wiele filarów szkolnego sukcesu. Ani pilność, ani inteligencja, lektura, język, uwaga czy wyobraźnia nie wychodzą nietknięte z kąpieli w telewizyjnym nurcie, konstatuje znamienne autor³. Dlatego zdaniem autora niniejszego dyskursu, czyli zaproszenia do myślenia, istnieje aktualnie pilna potrzeba rozwoju pedagogiki medialnej, która zajmuje się człowiekiem, jako odbiorcą i twórcą mediów⁴, która pragnie kształtować odbiorcę i twórcę, krytycznego, świadomego i dokonującego aksjologicznych wyborów, wybierającego to co najlepsze, a odrzucającego to co degraduje osobowość w jakimkolwiek wymiarze. W niniejszym artykule, który jest ciągłą kontynuacją promocji personalizmu systemowego jako antropomocnej bazy dla pedagogiki medialnej pragnę zwrócić uwagę na konieczne wzmacnianie wymiaru rozumności, wolności i odpowiedzialności, jako tych obszarów, które podlegają szczególnej presji mediów i ulegają niestety erozji, co jest dramatyczne dla człowieka, a co wymaga koniecznego wzmacniania.

CZŁOWIEK-OSOBA BAZĄ ANTROPOLOGICZNĄ DLA PEDAGOGIKI MEDIALNEJ

Personalizm systemowy, który promowałem i pragnę permanentnie promować, oznacza cały nowy system i kierunek, który traktuje o rzeczywistości przez pryzmat fenomenu osoby ludzkiej, biorąc osobę za punkt oparcia, wyjścia, pewnik i metodę myśli⁵.

W nurcie personalizmu systemowego «staje przed nami coraz wyraźniej Fenomen Osoby Ludzkiej – od strony merytorycznej jako pierwsza i niezwykła rzeczywistość i od strony metodologicznej jako sposób myślenia. W każdym razie Fenomen Osoby jaśniej jako <rzeczywistość rzeczywistości>, <świat świata> i ośrodek bytu. Mieni się on wszelkimi barwami pytań, problemów, rzeczywistości, danych radykalnie odsłoniętych»⁶.

M. Drożdż w książce «*Osoba i media*», w której buduje personalistyczny paradygmat mediów, stwierdza, że podstawową tezą, stanowiącą fundament naszych refleksji, jest twierdzenie,

³ M. Desmurget. Teleoślupianie. – Warszawa, 2012. – S. 123.

⁴ Zob. B. Siemieniecki, red. Pedagogika medialna. – Warszawa, 2007.

⁵ Cz. S. Bartnik. Personalizm. – Lublin, 2000. – S. 34.

⁶ Cz. S. Bartnik. Personalizm. – Lublin 2000. – S. 33.

mówiące o tym, że człowiek, będący *homo communicans i homo communicus*, a ja sobie pozwolę dołączyć, także *homo mediens*, jest osobą. Oznacza to, że człowiek jako osoba, jest kimś szczególnym w przestrzeni medialnej, bo od jego działań zależy, w jakim sensie i w jakim kształcie staje się ona przestrzenią moralności i jaki się tworzy w oparciu o nie *ethos* medialny, czyli jaka powstaje jakość mediów, jakość komunikacji, a także interaktywnie jaki człowiek i społeczeństwo.

Całość zagadnień związanych z potęgą oddziaływania mediów rodzi więc pilną potrzebę, koniecznego odwołania się do podstawowego faktu antropologicznego, super ważnego dla pedagogiki, pedagogiki medialnej, że **człowiek jako osoba jest centralnym i podstawowym elementem przestrzeni medialnej**⁷.

1. Podmiotowość człowieka-osoby jako punkt wyjścia

Karol Wojtyła w dziele *«Osoba i czyn»* odwołuje się do definicji Boecjusza, który mocno podkreślał rozumność natury ludzkiej: *«persona est rationalis naturae individua substantia»* i podkreśla, że niemniej jednak ani pojęcie natury (rozumnej), ani też jej indywidualizacja zdają się nie oddawać owej specyficznej pełni, jaka odpowiada pojęciu osoby, owa pełnia bowiem to nie tylko konkretność, to już raczej jedyność i niepowtarzalność. Osoba więc to jest suppositum, ale jakże inne od wszystkich, które otaczają człowieka w widzialnym świecie, ta inność, ta proporcja, czy raczej dysproporcja, na jaką wskazują zaimki «ktoś» i «coś», przenika do samego korzenia bytu, który jest podmiotem⁸.

Wybitny personalista Cz.S.Bartnik mocno akcentuje wyjątkową niepowtarzalność osoby: *«Cała rzeczywistość zmierza ku osobie jako swemu «podmiotowi», swemu zapodmiotowaniu, i osoba jest również «podmiotem czynnym», podmiotem ad extra, czyli źródłem działania, życia egzystencji. Strumień rzeczywistości w osobie odnajduje swoje absolutne miejsce i czas, w aspekcie idealnym osoba jest alfą i źródłem wszelkiej rzeczywistości»*⁹.

Można więc wyprowadzić następujące wnioski, bardzo ważne dla pedagogiki medialnej, wynikające z faktu podmiotowości człowieka-osoby i jego godności:

1) afirmacja każdego człowieka jako wartości podstawowej i naczelnej - jestem osobą, tzn. mam nieocenioną wartość;

2) prymat życia duchowego w człowieku w stosunku do innych dziedzin życia - jestem osobą, tzn. uznaję w sobie prymat ducha;

⁷ Por. M. Drożdż. *Osoba i media*. – S. 26.

⁸ K. Wojtyła. *Osoba i czyn*. – Lublin, 1994. – S. 122 – 123.

⁹ Cz. S. Bartnik. *Personalizm*. – Lublin, 2000. – S. 175.

3) człowiek nie może być zredukowany (do ciała, zmysłów, do fizjologii, do producenta, robota), urzeczowiony (używany jako przedmiot) i traktowany instrumentalnie (jako narzędzie i środek) - jestem osobą, tzn. nie mogę być urzeczowiony;

4) osoba ludzka jest podmiotem tkwiących w naturze ludzkiej niezbywalnych praw; nie są one darowizną społeczności, władzy, ale tkwią w naturze ludzkiej – rozumnej, wolnej, zdolnej do odpowiedzialności, samoświadomości i samokierowania - jestem osobą, tzn. mam niezbywalne prawa;

5) afirmacja osoby i jej praw oznacza również świadomość powinności osoby wobec innych, w oparciu o zasady sprawiedliwości - jestem osobą, tzn. mam zobowiązania i powinności;

6) odrzucenie totalitaryzmu i liberalizmu; totalitaryzm (od *totus* = cały) gubi, niszczy jednostkę, osobę w imię masy, rasy, partii, jakiegoś *totum*; przykładami totalitaryzmu są faszyzm, komunizm; liberalizm (od *liber* – wolny) uważa, że wartością podstawową jest wolność, indywidualna wolność jednostki, a nie osoba i nie dobro wspólne¹⁰.

2. Rozumność człowieka-osoby

Roger Penrose stwierdza, że od dawna przyzwyczailiśmy się do tego, że maszyny są od nas fizycznie sprawniejsze, ale to nas nie niepokoi, wręcz przeciwnie, możemy się tylko cieszyć, iż mamy do dyspozycji maszynę, dzięki którym możemy się przemieszczać wiele razy szybciej niż np. biegacz. Jeszcze bardziej cieszą nas maszyny, które stwarzają nam zupełnie nowe możliwości, na przykład potrafią unieść nas w niebo, te wszystkie osiągnięcia nie ranią naszej dumy, są bowiem wynikiem ludzkiej zdolności **MYŚLENIA**. Zdolność myślenia z kolei przełożona na zdolność działania umożliwiła człowiekowi przekroczenie ograniczeń wynikających z naszych fizycznych możliwości, to dzięki myśleniu rodzaj ludzki znalazł się ponad wszystkimi innymi stworzeniami, konstatuje trafnie profesor¹¹.

Powyższa myśl pokazuje jak bardzo człowiek ma wpisaną w swoją naturę rozumność, jest przecież, jak twierdził A.M.Boethius «*rationabilis naturae individua substantia*» czyli osoba jest indywidualną substancją natury rozumnej, czyli posiada w sobie potencjalność rozumności.¹² Elementem konstytutywnym, czyli tworzącym osobę jest więc rozumność, która przejawia się przede wszystkim w zdolności do myślenia, szczególnie abstrakcyjnego,

¹⁰ W. Szewczyk. Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej. – Tarnów, 2000. – S. 169.

¹¹ R. Penrose. Nowy umysł cesarza. – Warszawa, 2000. – S. 16.; Zob. J. Trąbka. Dusza mózgu. – Kraków, 2000.

¹² Zob. Cz. S. Bartnik. Personalizm. – S. 169.

tworzenia pojęć, formułowania sądów, dokonywania odkryć i wynalazków, a rozumiana najszerzej jest zdolnością do miłości¹³.

Cz. S. Bartnik w swoim «Personalizmie» bardzo obszernie i precyzyjnie zajmuje się analizą merytoryczną ludzkiej rozumności, którą osadza zasadniczo w umyśle, który przejawia się w następujących funkcjach, przy których to analizach zatrzymamy się dłużej, są bowiem wielce inspirujące w kontekście pewnych współczesnych «deficytów» racjonalności i potężnego oddziaływania wirtualności, a nawet można by rzec zawłaszczania przez wirtualność realności.

POZNANIE – jest m.in. zespoleniem osoby z rzeczywistością, komunikacją osoby z całą rzeczywistością, samoprzejrzystością osoby *ad intra* i *ad extra*, twórczym wyjściem podmiotu *ad extra* i rozjaśnieniem się aż do nieskończoności. Wszelka rzeczywistość staje się wówczas obecna w osobie na swój sposób i następuje wzajemne i proporcjonalne rozjaśnianie się osoby i rzeczy, czyli podmiotu i przedmiotu.

WEWNĘTRZNOŚĆ – umysł, głównie przez poznanie i prawdę, jest podstawowym sposobem realizowania się bytu osobowego. Osoba się uosabia, realizuje, rozpoznaje i identyfikuje najpierw przez umysł i na sposób umysłu. Umysł to główna droga «dojścia do siebie osoby». Osoba jako «pierwszy byt» uświadamia (rozjaśnia, uobecnia, odsłania) siebie samą, wszelką bytowość, realność. Poznanie «wewnętrzne» jest więc pierwszą realnością osoby jako «odsłoniętej» zasadą rekapitulacji bytu i źródłem dynamiki osobowej, łącznie z historią, działaniem, twórczością. Oczywiście fakt poznania osobowego jako uposażenie «wewnętrzne» z góry przesądza spór o duchowość duszy oraz nieśmiertelność tak poznającego lub mogącego poznawać.

KOMUNIKACJA – umysł jest środkiem nie tylko autoidentyfikacji, samopoznania się i samopodmiotowienia, ale także i wychodzenia osoby *ad extra* – ku innym osobom, ku osobie społecznej i ku rzeczom. Otwarcie to jest właściwością nie tyle umysłu jako takiego, ile raczej osoby, umysł jest sposobem otwierania się osoby, owym otwarciem osoby, otwarciem osobowym. Umysł daje podstawę pasywnemu i aktywnemu odniesieniu się osoby do reszty rzeczywistości. Umysł jest szczególnym medium między duszą a wszechbytem, w tym także pomiędzy człowiekiem a Bogiem i przez to jest także czynnikiem tworzącym społeczność prozopoiczną.

¹³ W. Szewczyk. Kim jest człowiek. – S. 142. Zob. W. Szewczyk. Rozumieć siebie i innych, Zarys psychologii. – Tarnów, 1998. – Rozdział 5 – «Procesy poznawcze». – S. 82 – 110.

WIEDZA – poznanie i inne czynności intelektualne zmierzają do komunii regulowanej pojęciami, sądami, zdaniem, rozumowaniami, logiką, metodami. Osoba ludzka przy pomocy modalności umysłowej tworzy całą organizację, dynamikę i konstrukcję poznań. Tak powstają całe systemy poznaniowe, układy, obiektywizacje i intersubiektywizacje wytworów umysłów jednostkowych. Tutaj rodzi się i wiedza (*episteme, scientia*) jako system poznań wspierających się, jako zespolone poznanie świata i samopoznanie się ludzkie, jako dopełnienie się dynamiki osobowej (indywidualnej i zbiorowej) i jako zasada wszelkich działań świadomych, naukowych i życiowych, także samozbawczych (ekologia). Wiedza konkretyzuje się w nauki szczegółowe oraz w filozofię i teologię, niesłusznie dziś odrywa się teologię od płaszczyzny poznania i wiedzy. Wszystko to jest możliwe tylko dzięki osobie wyposażonej w modalność umysłową. Wiedza staje się szczególną funkcją organizmu społecznego, który posiada również swój intelekt, rozum, intuicję, świadomość, refleksję, gnosis. Jest to konieczna konstrukcja społeczna wyrastająca z realizacji organizmu społecznego. Bez wiedzy nie ma już dziś społeczności, nie ma podmiotowości zbiorowej, nie ma praxis kolektywnej. Społeczność osiąga swoją świadomość, podświadomość, nadświadomość, «nieświadomość» i strukturę «samowiedzy». W rezultacie staje się podmiotowością i jakby osobą – poznającą i samopoznającą się, rozumiejącą świat i samorozumiejącą się.

TWÓRCZOŚĆ – umysł jest częścią rzeczywistości, częścią doskonalszą, źródłem działania i swoistym obszarem twórczości, zwłaszcza duchowej. Umysł stanowi medium życia, istnienia, działania. Byt rozwija się ku umysłowi, ku poznaniu, ku procesowi spirytualizacji. Poznanie jest spełnieniem bytu (istoty i istnienia) osobowego, a wtórnie także i pozaosobowego. Umysł nie jest wszakże ani osobą, ani duszą, ani procesem reistycznym, jak prąd elektryczny, światło, fale, radioaktywność. Jest twórczym uobecnieniem duszy w świecie empirycznym wewnątrz i na zewnątrz osoby. Jest to rodzaj owej greckiej *dynamis (potentia, możność, siła)*, która nie jest czymś negatywnym, lecz pozytywnym i doskonalszym osobę przede wszystkim na płaszczyźnie działania, twórczości i sprawczości¹⁴.

Powyższe funkcje umysłu uświadamiają nam jeszcze bardziej kwestię ogromnej roli rozumności w niebezpiecznie zmediatyzowanym, zwirtualizowanym, często niestety odrealnionym świecie. W pedagogice medialnej personalizm systemowy promuje rozumne, a więc także hierarchiczno - selektywne podążanie przez informację ku wiedzy, a następnie koniecznie w prawdzie ku mądrości.

¹⁴ Cz. S. Bartnik. Personalizm. – S. 235 – 240.

3. Człowiek-osoba - jego wolność i odpowiedzialność

Ludzka wolność i odpowiedzialność są zdecydowanie jednymi z najtrudniejszych w ogóle, a w ostatnich czasach, w kontekście potęgi oddziaływania mediów i wielu przemian technologicznych i społecznych jawią się jako jeszcze trudniejsze. Pozwolę sobie odwołać się do często przywoływanej przeze mnie myśli prof. Bartnika, który stwierdza:

«Nie ma osoby, bądź to indywidualnej, bądź to społecznej, bez wolności. Wolność jest podporządkowana osobie, osoba jest jej racją, źródłem, sposobem istnienia, wyrazem działania i rozwoju, ale z kolei wolność jest konieczną kategorią osoby. Warunkuje ona pojęcie osoby, jej istnienie, twórczość, dynamizm. W pewnych ujęciach wolność staje się nowoczesnym bóstwem, «szantażem», narkotykiem»¹⁵.

Ponieważ całość budowanego przeze mnie modelu antropologicznego dla pedagogiki medialnej opieram zasadniczo na personalizmie, dlatego dalej pozwolę sobie wykorzystać myśl prof. Bartnika, który wymienia i analizuje wnikliwie następujące kategorie wolności.

Teoria wolności egzystencjalnej – wolność jest tu jedną z podstawowych struktur egzystencji ludzkiej warunkującą istnienie, działanie i przyjmowanie świata Boskiego do siebie. Jest ona prapierwotnym uwarunkowaniem egzystencji człowieka, kategorią, przy pomocy której człowiek się wyjaśnia w historii zbawienia, formą rozerwania pierścienia immanencji oraz otwarciem podmiotu – osoby na istnienie w obliczu bliźniego. Jest to również niestawianie przeszkód działaniu Bożemu. Człowiek przez wolność mówi Bogu i Chrystusowi ufne «tak». To «tak» pochodzi w swej istocie od świata transcendentnego, ale jest bardzo twórcze osobowo, przede wszystkim wyzwala osobę, odnosi ją realnie do wyższego świata i roztacza przed osobą świat wieczności. «Nie» natomiast jest zniekształceniem wolności, alienacją oddolną i prowadzi do depersonalizacji.

Pragmatyka uniwersalna lub transcendentalna – zakłada, że wolność jest kategorią prakseologii. Wolność jest fundamentalną kategorią praxis, która z kolei posiada swoje dalsze reguły, typu nie tyle personalistycznego, ile raczej prakseologicznego. Wolność wiąże się nie tyle z wolą, ile raczej z samym działaniem i sprawczością jako zjawiskami «ludzkimi».

Redukcja transcendentalnologiczna lub transcendentalna dialogika – wolność warunkuje samą siebie, czyli wolność rodzi się

¹⁵ Cz. S. Bartnik. Personalizm. – S. 292.

z wolności, jak życie z życia. Wolność wyrasta z wolności ogólnej, a następnie otrzymuje swoją istotną formę przez wejście w kontakt z wolnością drugiej osoby lub z konkretną wolnością innego rodzaju. Różne te wolności zderzają się jako podmioty i albo wiążą się w jedno, albo różnicują. Powstaje jakaś wielka wolność oraz szereg wolności innego rodzaju lub mikrowolności.

Wolność jako struktura miłości – miłość jest jedynie sensowną formą realizowania wolności ludzkiej. Filozofia wolności to filozofia miłości. Miłość jest wydarzeniem, w którym różne wolności się krystalizują, łączą i dzielą. Przez nią jednak ludzie określają się najbardziej w rzeczywistości świata. Wolność więc jest realnością symboliczną: już i jeszcze nie. Dąży ona do syntezy z realnością, ale na ziemi nigdy jej nie osiąga bez reszty. Wolność jest formalnie bezwarunkowa, ale treściowo zawsze się staje. Miłość jest zaś ogólnoludzka i więcej: boska. Wywodzi się z miłości prapierwotnej, w człowieku zawsze pozostaje zagrożona. A wreszcie, wraz z wolnością, jest najbardziej futurologiczna.

Teoria praxis – wolność jest praktycznym warunkiem poprawnej antropologii i samospelnienia osobowego. Wyzwała człowieka od egoizmu, od egotyzmu, od depresji, od niewolnictwa społecznego, od zgubnej żądz panowania za wszelką cenę. Jest to wolność przede wszystkim owocna dobrami moralnymi. Pomaga ona następnie odrodzić cały świat według idei. Wyzwała jednostkę i społeczność ku nowemu, lepszemu życiu. Bez praxis wolność byłaby bezprzedmiotowa i bezsilna.

Personalizm realistyczny – którego Bartnik jest twórcą i zwolennikiem - zakłada, że osoba jest strukturą bytu obiektywną, rozumną i wolną. Człowiek nie może być sprowadzony ani do produktu usytuowania, ani do samorealizującego się podmiotu. Wolność nie oznacza dowolności i przypadkowości lub absolutnej nieoznaczoności. Wolność i determinizm osoby stanowią dialektyczną całość diadyczną, w której wzajemnie się warunkują, uzupełniają i identyfikują. Nie może być żadnej wolności w osobie, w której nie byłoby niczego i w żadnym stopniu zdeterminowanego, np. struktury intelektu, woli, człowieczeństwa itd. Wolność osobowa jest jak najgłębiej podmiotowa i zarazem najpełniej przedmiotowa. Ma harmonię, która obejmuje osobę jednostkową i wspólnotę. W aspekcie teodycealnym człowiek posiada źródło swej wolności w Bogu, który jest sprawcą wolności w szczególny sposób personalistyczny. On też ograniczył w pewnym sensie swoją wolność na rzecz naszej we wzajemnych relacjach. Człowiek też staje się sobą, o ile otwiera się na Boga i na ile zwraca się ku Niemu – ontycznie, egzystencjalnie,

prakseologicznie. Suwerenna wolność Boga jest miejscem, gdzie znajduje się najwyższa możliwość wolności ludzkiej. Przez wolność osoba dąży do spełnienia się, wszakże nie przez ucieczkę od rzeczywistości, ale poprzez głębię całej rzeczywistości. Wolność tedy nie tylko «jest», ale i «staje się», jest procesem historycznym, historiotwórczym i osobotwórczym¹⁶.

Osobiście jako promotor personalistycznej koncepcji człowieka opowiadam się zdecydowanie za modelem personalizmu realistycznego, który bardzo dobrze sytuuje człowieka-osobę i jego wolność w odniesieniu do Stwórcy a także wobec siebie samego, wobec własnego intelektu i woli, wobec innych osób a także i rzeczy.

Aby jeszcze precyzyjniej określić rolę wolności w relacjach człowiek-osoba a świat mediów warto skorzystać z metodologii, która w następujący, wielowymiarowy sposób ukazuje te relacje.

Człowiek istotą podporządkowaną mediom. W modelu tym człowiek jawi się jako istota zależna i podporządkowana mediom. Media ujmowane są jako niezależna, zewnętrzna i obiektywna rzeczywistość, wobec której człowiek pozostaje w relacjach wielowymiarowej zależności. Media masowe, które nie tylko umożliwiają społeczną komunikację, ale także ją kształtują, traktowane są jako potężna siła, wokół której koncentrują się procesy cywilizacyjne, funkcjonowanie społeczeństwa oraz życie jednostek. Media są postrzegane jako instytucje determinujące przestrzeń relacji społecznych i świadomość jednostek.

Człowiek istotą złączoną z mediami. Model ten pokazuje nowy typ relacji traktowanej jako komutacja, której istotą jest podłączanie się. Podłączanie znaczy więcej niż bycie podporządkowanym. Człowiek podłączony do mediów czerpie z nich swoją energię i siłę. Jego egzystencja jest nie do zrozumienia poza strukturami mediów, według prostego schematu: nie być podłączonym (*connected*) do mediów, to znaczy nie egzystować. Bez medialnego zakorzenienia i złączenia egzystencja człowieka byłaby zagrożona. Człowiek żyje w świecie mediów podłączony do nich na sposób łączy komutowanych. Poprzez media człowiek jest złączony ze społecznością, to znaczy, że dzięki mediom staje się on osobą publiczną. Złączenie człowieka z mediami gwarantuje mu jedność ze społecznością. Bycie poza przestrzenią medialną jest praktycznie niemożliwe. Przestrzeń publiczna jest w dużej mierze efektem i skutkiem medialnym. Media określają w zdecydowanej mierze strukturę, hierarchię, procesy i tendencje w niej zachodzące.

¹⁶ Cz. S. Bartnik. Personalizm. – S. 307 – 311.

Człowiek istotą zależną od mediów. Człowiek pozostaje istotą zależną od mediów na wielu poziomach, szczególnie w wymiarze informacyjnym. Zależności tej przypisuje się charakter obiektywny i subiektywno-psychologiczny. W dobie cywilizacji technicznej i medialnej człowiek żyje i działa w realnej, obiektywnej rzeczywistości mediów, w przestrzeni wymiernego oddziaływania technologii medialnej. Komunikacja medialna dominuje i przenika wszystkie rodzaje ludzkiej komunikacji. Bez obecności i pomocy mediów trudniej jest zdobywać człowiekowi podstawową orientację w przestrzeni społecznej oraz indywidualnych ocenach i działaniach. Ten rodzaj zależności ma charakter kulturowo-obiektywny. Człowiek widzi siebie w lustrze określonych mediów, które traktuje jako niezależne od niego instancje, a nie jako fenomeny ludzkiej racjonalności. Wymiana interpersonalna oraz komunikacja międzyludzka coraz bardziej są uwarunkowane medialnie. Media stanowią klucz do zrozumienia siebie i społeczności.

Człowiek istotą posiadającą braki uzupełniane przez media. Człowiek postrzegany jest jako istota działająca i funkcjonująca przy pomocy narzędzi. Media stanowią naturalne przedłużenie ludzkich możliwości poznawczych. Media ujmowane są jako konieczne źródła informacji, z których człowiek korzysta. Człowiek potrzebuje mediów, ponieważ jest istotą doświadczającą, również pod wpływem oddziaływania mediów, permanentnego braku informacji. Wartość informacji zależy od kontekstu jej używania. To samo odnosi się do mediów, których wartość zależy od sposobu i zakresu ich wykorzystywania. Uwarunkowania odbioru mediów zmieniają, podnoszą lub zmniejszają, informacyjną wartość i skuteczność mediów. Informacje medialne docierają do człowieka nieprzerwanym strumieniem, tworząc przestrzeń uwarunkowań jego działania i samookreślenia. Autorefleksja człowieka, dokonująca się w kontekście zmieniających się mediów, oraz jego medialne samookreślenie się nie posiadają więc charakteru stałego, ale również podlegają zmianom. Każdy rodzaj mediów dysponuje ograniczoną i selektywną możliwością przekazu, dlatego człowiek jako istota zależna od mediów doświadcza siebie jako istotę warunkowaną i ograniczoną medialnie.

Personalistyczny paradygmat medialny. Pokazuje jeszcze inny model relacji człowieka do mediów, według którego człowiek, doceniając wartość coraz doskonalszego narzędzia komunikacji i informacji, nie traci pod ich wpływem swojej godności i osobowej wartości, ale jako istota wolna i myśląca posiada możliwość ubogacania dzięki nim swojego człowieczeństwa¹⁷.

¹⁷ M. Drożdż. Logos i ethos mediów. – Tarnów, 2005. – S. 248 – 250.

Znów pozwolę sobie po tym krótkim przeglądzie, na zdecydowane opowiedzenie się za personalistycznym paradygmatem, który moim zdaniem najlepiej odpowiada budowanemu przeze mnie modelowi.

Aby go kształtować potrzeba koniecznie drugiego członu niniejszego punktu, a więc ODPOWIEDZIALNOŚCI. Zdecydowanie odpowiedzialności w duchu personalistycznego paradygmatu, który ciągle przypomina, że media to ludzie-osoby, którzy tworzą dla ludzi-osób, a odbiorcy w duchu wolności i odpowiedzialności, sami mają prawo decydować, o tym czego chcą, a czego nie chcą, także w duchu spoglądania na siebie jako osoby, pełne szacunku dla siebie samych.

Paradygmat personalistyczny zwraca więc uwagę przede wszystkim na relacje międzyludzkie w świecie mediów, nacechowane wolnością i wzajemną za siebie odpowiedzialnością.

Wolność i odpowiedzialność w personalizmie są ze sobą nieodłącznie związane, albowiem odpowiedzialność zawiera w sobie znamienne dla woli odpowiadanie na wartości. W ten sposób jest to układ **odpowiadanie – odpowiedzialność**. Pojawiająca się z kolei w tym miejscu powinność stanowi dojrzałą postać odpowiadania na wartości, z którą najbliższej związana jest odpowiedzialność. Odpowiedzialność zawiera w sobie coś z powinnościowego odniesienia do wartości. Zarysowuje się układ «powiniennem - odpowiadam»: **powinność – odpowiedzialność**. Dochodzimy teraz do jeszcze głębszego rysu odpowiedzialności. Z racji powinności znamienne dla woli odpowiadanie na wartości przybiera w osobie i jej działaniu postać **odpowiadania za wartości**¹⁸.

Także odpowiedzialność za media jako wartości, zdecydowanie dokonuje się właśnie w klimacie człowieka-osoby, który jest odpowiedzialny za siebie, drugiego człowieka-osobę, a także za wartości i świat, a równocześnie odpowiada <przed> Stwórcą za swoje życie.¹⁹ Warto przeanalizować te ważne dla naszych poszukiwań odniesienia.

1. Odpowiedzialność «za siebie»

Człowiek odpowiada najpierw za siebie i stan swego sumienia. Odpowiedzialność ta wynika z podstawowego obowiązku troski o prawdziwość siebie samego i jakość prawdziwego sumienia. Człowiekowi nie wystarczy jedynie wierność własnym przekonaniom, które mogą być bardzo obciążone subiektywnością. Odpowiedzialność sięga głębiej i dotyczy tego, czy owe przekonania są zgodne z prawdą o człowieku i o obiektywnym świecie wartości. Tylko wtedy może stać się ona prawdziwą odpowiedzialnością «za». Odpowiedzialność za siebie

¹⁸ K. Wojtyła. Osoba i czyn. – S. 213.

¹⁹ Zob. M. Drożdż. Osoba i media. – S. 509 – 530.

jest zdolnością, która zakłada relację do prawdy. Odpowiedzialność można zatem określić jako służbę prawdzie i zdolność ponoszenia konsekwencji za własne działania, które wymagają podjęcia wysiłku i ryzyka szukania prawdy i wolnego wyboru konkretnego działania. Media mogą w tym pomagać, albo przeszkadzać, nie mogą jednak człowieka zwolnić z odpowiedzialności. Dzieje się tak dlatego, że media coraz skuteczniej modelują zachowaniami, opiniami czy działaniami odbiorcy, ograniczając zakres i charakter jego odpowiedzialności za siebie. Traci on w ten sposób poczucie związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy całokształtem życia osobowego a sferą medialną, w której uczestniczy. Medialne procesy ograniczenia odpowiedzialności stają się o tyle niebezpieczne, że powodują sytuacyjne i relatywne oceny etyczne własnego działania człowieka. Konsekwencją jest rozchwianie świadomości, zdolności prowadzenia siebie i budowania własnej osobowości. Odpowiedzialność za siebie, oparta na poznanej prawdzie o świecie i samoświadomości własnej godności, prowadzi do zdolności odpowiedzialności za innych²⁰.

2. Odpowiedzialność «za drugiego»

Odpowiedzialność za drugiego człowieka nie jest odpowiedzialnością abstrakcyjną, dotyczącą uniwersalnie rozumianego człowieka. Człowieczeństwo nie jest abstraktem, czy jakąś rzeczywistością wirtualną, ale odślania się w każdym człowieku jako specyficzny wymiar tożsamości konkretnego, jednostkowego i osobowego bytu. Odpowiedzialność za «drugiego» pojawia się w relacjach komunikacyjnych, a także medialnych, w momencie wspólnego uczestnictwa w komunikacji, współtworzącej społeczność, a także w momencie wspólnego tworzenia i odbierania mediów. Podstawowym jednak warunkiem takiego osobowego spotkania, rodzącego wzajemną odpowiedzialność za siebie, również dzięki mediom, jest otwarcie się na innych, autentyczne wyjście ze swojego świata subiektywności i otwarcie się na osobowe «ty». Jest to także niezbywalny warunek rozwoju poszczególnych osób i całej wspólnoty. Pojawia się tutaj kategoria «odpowiedzialności uczestniczącej» we wspólnym budowaniu dobra, więzi, wartości, pozytywnej pedagogiki mediów. Moment uczestnictwa tkwi we wszelkim wolnym wyborze: człowiek wybiera to, co powinno być wybrane dla innego, lub wybiera zaniechanie tego, co nie powinno być wybrane. Odpowiedzialność ujawnia się zatem w tym, że człowiek wybiera dlatego, że jest to dobro dla niego i równocześnie jest dobrem «dla drugiego». Taka osobowa odpowiedzialność za dobro drugiego stanowi podstawę personalistycznej pedagogiki medialnej.²¹

²⁰ M. Drożdż. Osoba i media. – S. 520 – 522.

²¹ M. Drożdż. Osoba i media. – S. 523 – 526.

3. Odpowiedzialność «za wartości»

Istnieje w życiu człowieka coś takiego, co możemy nazwać odpowiedzialnością za wartości. Same zaś wartości są różne i różna jest też odpowiedzialność za ich internalizację w człowieku. Są wartości konstytuujące człowieka, jak też i takie, które nakładają się niejako na wszystkie relacje międzysobowe. Różny jest stopień i zakres odpowiedzialności człowieka za wartości, w tym także za te związane z mediami. Odpowiedzialność ta jest ściśle związana z obiektywną hierarchią wartości interioryzowaną w sumieniu człowieka. Co jest bardzo ważne, inna jest odpowiedzialność za samego człowieka jako wartość ontyczną, inna za wartości, które go konstytuują jako istotę moralną, inne zaś za wartości estetyczne, służące jego duchowemu rozwojowi. Jeszcze inna jest odpowiedzialność za tak zwane wartości użytkowe, wokół których koncentruje się wiele przekazów i treści współczesnych mediów. Jeśli chodzi o wartości związane z przekazem medialnym to należy zawsze pamiętać, że twórca medialny winien być świadomy swojej głównej odpowiedzialności moralnej zarówno za formę, jak i treść przekazu, prezentacji czy końcowego dzieła, uwzględniając również wszelkie inne konsekwencje – często niezależne już od niego – włączenia swojego dzieła w obieg komunikacji medialnej. W ramach tej wielkiej odpowiedzialności zawiera się również cała odpowiedzialność za całokształt percepcji dzieła medialnego, gdzie znaczna część odpowiedzialności przenosi się na odbiorcę, gdzie z kolei jego świat wartości odgrywa kluczową rolę.

Każdy człowiek «odpowiada za» wartości, które komunikuje. Media są tym obszarem, w którym dokonuje się permanentna komunikacja wartości lub antywartości. Człowiek uczestniczący w tej komunikacji staje przede wszystkim «wobec wartości». Mówi się czasem, że twórca przekazów medialnych (dziennikarz, spiker...) staje «wobec kamery», a odbiorcy stają «przed telewizorem». Co jest jednak najistotniejsze, w rzeczywistości jednak, być może nieświadomi tego, jedni i drudzy stają «wobec» siebie. Media przedmiotowe służą jedynie jako elementy pośredniczące w komunikacji osób i wskazują na podmiotową odpowiedzialność ludzi za komunikowane przez nich wartości²².

4. Odpowiedzialność «przed»

Odpowiedzialność «przed kimś» zaczyna się od odpowiedzialności przed własnym sumieniem i rozciąga się na wszystkie inne osoby, do których dochodzi działanie człowieka, ale przede wszystkim ma charakter odpowiedzialności obiektywnej wobec innych realnie istniejących osób. W takim kontekście odpowiedzialności «przed kimś» musi się pojawić

²² M. Drożdż. Osoba i media. – S. 526 – 530.

zasadnicze pytanie, dotyczące zarówno ostatecznych fundamentów i źródeł prawa moralnego, jak i Ostatecznego Prawodawcy «przed którym» człowiek jest odpowiedzialny i który taką odpowiedzialność na człowieka nakłada. Etyka personalistyczna wychodzi z założenia, że źródło odpowiedzialności tkwi w prawdzie o człowieku. Z tej prawdy mówiącej o transcendencji osoby, o jej niepowtarzalności i przygodności, o jej dążeniach ku dobru i doskonałości wynika prawda etyczna, że sumienie jest miejscem osobistego spotkania człowieka z Osobową Transcendencją. Odpowiedzialność więc «przed Bogiem» w tajemnicy ludzkiego sumienia jest, w ujęciu etyki personalistycznej o chrześcijańskiej orientacji tak fundamentalna, że dopiero na niej można budować wszystkie pozostałe rodzaje odpowiedzialności. Na tym właśnie fundamencie warto budować całościową zasadę wolności i odpowiedzialności w pedagogice medialnej²³.

Zakończenie. Powszechnie zgadzamy się, iż rozumność, to ten wymiar człowieka, który zaprowadził nas na szczyty świata ożywionego, a z kolei wolność współpracująca z rozumnością i połączona z odpowiedzialnością były zawsze siłami dynamizującymi ogromną skalę pozytywnych transformacji społecznych. Człowiek zawsze chciał myśleć i być wolnym, a także kochać, ale to oddzielna wielka sprawa. Moim zdaniem rozumność zawsze pomagała w tym, aby być mądrze wolnym, bo bez rozumności, a konsekwentnie mądrości, wolność może prowadzić na manowce i niszczyć odpowiedzialność. Zaprezentowanym dyskursem, pragnę gorąco zaprosić wszystkich, którym leży na sercu wizja mocniejszego i szczęśliwszego człowieka i społeczeństwa, które będą pewnie także medialne, do wzmacniania w każdym z nas i w naszych bliskich, podopiecznych, personalistycznego wymiaru człowieka, a więc człowieka jako osoby i społeczeństwa jako wspólnoty osób; do wzmacniania w nas jako osobach wymiaru rozumności, który wzmacniany winien prowadzić do mądrości; a z kolei rozumność, która pomaga prawidłowo rozeznawać rzeczywistość, może pomagać w takiej promocji wolności, która będzie wolnością odpowiedzialną, stawiającą człowieka i społeczeństwo jako wartość zdecydowanie wyższą od mediów, jako narzędzi, do budowania bardziej ludzkiego świata, co do czego jestem jednak mimo wszystko pełen nadziei.

Literatura

1. Bartnik Cz.S. Personalizm. – Lublin, 2000.
2. Drożdż M. Osoba i media. – Tarnów, 2005.
3. Drożdż M. Logos i ethos mediów. – Tarnów, 2005.

²³ M. Drożdż. Osoba i media. – S. 530 – 533.

4. Jan Paweł II, Oрудzie na Światowy Dzień Środków Społecznego. – Przekazu, 1981.
5. Lepa A. Pedagogika mass mediów. – Łódź, 2000.
6. Penrose R. Nowy umysł cesarza. – Warszawa, 2000.
7. Siemieniecki B., red. Pedagogika medialna. – Warszawa, 2007.
8. Szewczyk W. Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej. – Tarnów, 2000.
9. Szewczyk W. Rozumieć siebie i innych. Zarys psychologii. – Tarnów, 1998.
10. Trąbka J. Dusza mózgu. – Kraków, 2000.
11. Wojtyła K. Osoba i czyn. – Lublin KUL, 1994.

Y. Mionso. Personal concept of the man as a basis for media pedagogy – a dimension of rationality, freedom and responsibility. Michel Desmurget, an outstanding neurobiologist, in a significantly entitled book «TV Lobotomy» surveys an enormous scale of research confirming unfortunately negative impact of media, especially of television, on a human. In the introduction he states that for the last 15 years there have not been a single week that he wouldn't come across at least one or two articles on disastrous effects TV has on children's psyche, sanity and cognitive abilities. The tendency is so strong that some specialists do not hesitate to talk about a real problem of public health. Therefore, I completely agree with professor Kozielski that it is high time to immerse into understanding the human life because, as John Paul II wrote, it is the dignity that requires the human to act out of conscious, free and rational choice. Rationality, freedom and responsibility are these dimensions of a human – a person that have always been helpful in becoming more humane, for ages. Today these dimensions in the context of powerful media influence seem to be especially endangered as we are more and more often facing the problem of thinking responsible freedom, when virtual reality and irresponsibility are so much promoted. Therefore, in my opinion, there is a strong need of promoting media pedagogy which wants to provoke the human-person (system personalism) to clear thinking and responsible freedom – for oneself, for the society and the media. System personalism promotes the man as a person and the society as a community of persons with a great scale of inner power and constant search for higher values, especially the truth, the good, the beauty and, above all, love, in the prospect of a gift and transcendence. These thoughts create mobilization for a permanent search and promotion of such a concept of the man and the society which will be of such aid for anthropology that will resist media power, will not allow the man to be knuckled by 'toys' but will use them as tools of enrichment for the man and the society.

Key words: system personalism, anthropology, media pedagogy, a concept of the man, rationality, freedom, responsibility, society.

Отримано: 23.12.2013 р.

Принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку

І.М. Омельченко. Принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Визначено, що хронотоп комунікативної діяльності представляє собою складний соціально-психологічний феномен, який конструюється особистістю в результаті її реальної і віртуальної взаємодії та комунікації у вимірі буденної та небуденної реальності з Іншим (дорослими та однолітками) в соціумі, Іншим у культурі (дорослими та однолітками, анімаційними персонажами) й персоналізованим Іншим (улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном), що розгортається в часі та ціннісно-смысловому континуумі буття. Теоретично обґрунтовано та проаналізовано принципи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Підібрано методики та обґрунтовано систему діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: хронотоп, дошкільники, затримка психічного розвитку, свідомість, буденна та небуденна реальність свідомості, принципи, психодіагностичний метод.

І.Н. Омельченко. Принципы и методы диагностики хронотопа коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития. Определено, что хронотоп коммуникативной деятельности представляет собой сложный социально-психологический феномен, который конструируется личностью в процессе ее реального и виртуального взаимодействия и коммуникации в сфере обыденной и необыденной реальности с Другим (взрослыми и сверстниками) в социуме, Другим в культуре (взрослыми и сверстниками, анимационными персонажами) и персонализированным Другим (любимой игрушкой, воображаемым компаньоном), разворачивающийся во времени и ценностно-смысловом континууме бытия. Теоретически обоснованы и проанализированы принципы диагностики хронотопа коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития. Подобраны методики и обоснована система диагностики хронотопа коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: хронотоп, дошкольники, задержка психического развития, сознание, обыденная и необыденная реальность сознания, принципы, психодиагностический метод.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства взаєморозуміння між людьми, реалізоване на різних рівнях взаємодії, виступає як необхідна умова повноцінного й ефективного існування в глобальному світі окремої особистості або групи, а також соціуму в цілому, що обумовлює актуальну тенденцію інтеграції в соціум людей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР). У зв'язку з цим проблема пошуку засобів конструктивної організації комунікативної діяльності особистості з іншими, її становлення, розвитку й успішного функціонування в соціальному середовищі з використанням безпосередніх та опосередкованих соціальних контактів і дальнодій залишається нагальною проблемою у спеціальній психології. На нашу думку, комунікативна діяльність є соціально-психологічним феноменом, тому її доречно розглядати через призму категорії «хронотоп» (часопростір).

Маючи великий евристичний потенціал, концепт «хронотоп» містить у собі компоненти, що дозволяють розкрити специфіку комунікативної діяльності у сфері небуденної реальності свідомості, тобто хронотопі віртуальної реальності, а також дають можливість по-новому поглянути на процес особистісного становлення дошкільника із ЗПР з його ціннісно-смысловими орієнтирами в реальному життєвому просторі та часі [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливого заго-стрення ця проблема набуває відносно дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, які внаслідок недостатньої сформованості пізнавальних та емоційно-вольових функцій характеризуються низкою труднощів у комунікативній діяльності: несформованістю мотиваційно-цільової установки на спілкування в діадах «дитина-дорослий» і «дитина-одноліток» (О.П. Гаврілушкіна, О.Є. Дмітрієва, І.М. Омельченко, О.С. Слеповіч та ін.); низьким рівнем володіння мовними та мовленнєвими засобами спілкування (А.А. Колупаєва, Р.І. Лалаєва, І.М. Лебедева, І.С. Марченко, Т.Ф. Марчук, О.П. Мілевська, Л.О. Савчук, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, С.О. Тарасюк, Р.Д.Тригер, С.Г. Шевченко та ін.); запізненням формування навичок децентрації, що визначає ефективність комунікативної взаємодії (Г.М. Бреслав, Ж. Піаже, В.В. Фляков, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков та ін.); незбалансованістю афективно-когнітивних детермінант спілкування, внаслідок недорозвинення наочно-образного мислення, уявлень та уяви як більш творчого процесу (Л. І. Переслені, В. Л. Подобед, Т.В. Сак, І.Ю. Ужченко, О.П. Фуреєва та ін.).

В наслідок цього, особливої ваги в сучасному соціокультурному просторі набуває наукове обґрунтування та розроблення навчально-методичного забезпечення діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР. Тому, **метою нашої статті** є обґрунтування теоретико-методологічних та методичних засад діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР. Відповідно, мета нашого дослідження відображена в наступних завданнях: по-перше, визначити та розкрити зміст принципів діагностичної діяльності практичного психолога в процесі вивчення хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР; по-друге, підібрати методики та обґрунтувати систему психодіагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначення передумов формування хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку дозволило безпосередньо підійти до постановки теоретико-методологічних та методичних засад психодіагностики, які визначаються нами як пояснювальні принципи діяльності практичного психолога дошкільних навчальних закладів.

Принципи психологічної діагностики завжди мають яскраво виражену світоглядну спрямованість, оскільки пов'язані з уявленнями про сутність людини та її ставленням до світу. На думку М.В Савчина, принципи, будучи ядром наукового методу, поєднують й організують конкретні методи і прийоми в єдине ціле, поєднують демаркацію науки від ненауки [4, с. 66].

Розробка методичного апарата діагностики хронотопу комунікативної діяльності здійснювалася на основі загальних принципів психодіагностики (Л. Ф. Бурлачук, М. Ю. Забродін, К. М. Гуревич та ін.), принципів суб'єктного підходу (В. М. Дружинін), та з використанням теоретико-методичного інструментарію вивчення дітей із затримкою психічного розвитку (Т.П. Вісковатова, О.П. Гаврілушкіна, О.Є. Дмітрієва, Т.Д. Ілляшенко, К.С. Лебедінська, В.І. Лубовський, Т.В. Сак, М. М. Семаго, Н. М. Стадненко, У.В. Ульяновка та ін.).

Проведення діагностики хронотопу комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку ґрунтується на таких принципах діяльності практичного психолога дошкільних навчальних закладів:

1. Принцип єдності методології та діагностики (в майбутньому і корекційно-розвиткової роботи). Цей принцип передбачає тісний зв'язок теоретичних положень діагностики з викорис-

танням інструментарію, побудованого на основі цієї методології. Враховуючи складність і багатокomпонентну структуру хронотопу комунікативної діяльності, найбільш доречним є постнекласичний тип наукової раціональності (за В.С. Стьопиним) та поліпарадигмальність методологічних засад, тобто інтеграція різних психологічних підходів у процесі діагностики хронотопу комунікативної діяльності дошкільника із ЗПП: системного, культурно-історичного, соціально-психологічного, еколого-середовищних і суб'єктних концепцій, тілесно-орієнтованої психології. Доцільність постнекласичного типу наукової раціональності зумовлена тим, що хронотоп комунікативної діяльності дошкільника з типовим і затриманим психічним розвитком є надскладним об'єктом діагностики і передбачає орієнтацію психолога на ціннісні та соціокультурні контексти, вивчення об'єкта з позиції осмислення відношень «людина-світ» [5].

2. Принцип системності та структурно-динамічної цілісності передбачає розуміння того, що окремі сторони психічного (функції, процеси, сфери) не ізольовані, а проявляються цілісно, системно. Реалізація цього принципу дозволяє зіставляти індивідуально-особистісні характеристики розвитку дитини із закономірностями онтогенезу, та на цій основі оцінювати механізми й причини специфіки певної сфери чи функціональної системи. Основним інструментом є розроблена нами структурно-функціональна модель феномена хронотопу комунікативної діяльності, яка може використовуватись у процесі діагностичної діяльності психолога [2]. Визначення стану сформованості комунікативної діяльності на різних рівнях функціонування свідомості (за Є.В. Суботським) [6] – буденному (взаємодія і комунікація з дорослими та однолітками) та небуденному (взаємодія і комунікація з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном, з анімаційними персонажами), часовому та ціннісно-смісловому, розглядається в якості параметрів і показників психічного розвитку дошкільника із ЗПП.

Важливим методологічним підґрунтям діагностики хронотопу комунікативної діяльності є положення про системний характер психіки, оскільки об'єкт діагностики реалізується одночасно на різних рівнях функціонування свідомості: буденному та небуденному, що передбачає його вивчення у дошкільників із затримкою психічного розвитку через базові події (взаємодія і комунікація з дорослими та однолітками, з улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном, з анімаційними персонажами), при цьому важливим моментом є облік значущості впливу пізнавальних

процесів: сприймання (сьогодення), пам'яті (минуле), мислення та уяви (майбутнє) на реалізацію комунікативної діяльності дитини та визначення системоутворюючої ролі ціннісно-смыслового виміру, який функціонує на різних рівнях свідомості. Основними ознаками системи діагностики і формування хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР є: цілісність, концептуальність, цілеспрямованість, структурність, ієрархічність, динамічність, синергічність, рівновага, стійкість, життєздатність.

3. *Пріоритет телеологічного підходу над каузальним.* Значення цього принципу полягає в тому, що діагностичне завдання має виступати не як система стимулів, а як складова частина життєвої ситуації дитини. Реалізація цього принципу полягає в доборі таких діагностичних методик, які будуть найбільш відповідні можливостям дітей із ЗПР і можуть розглядатися як параметри і показники їх психічного розвитку, при цьому дозволять виявити найбільш недостатньо сформовані компоненти комунікативної діяльності. Параметри використовуються для впорядкування, сегментування й аналізу даних. Показники – це окремі складові параметрів, які визначаються як сума або співвідношення. Хоча параметри та показники є окремими поняттями, зазвичай вони вживаються разом. Саме значення параметрів і показників, а також зв'язок між цими значеннями роблять дані змістовними.

Для психодіагностики є важливими методологічні процедури розуміння, пояснення та інтерпретації. Розуміння, на відміну від пізнання, є осмисленням внутрішньої природи, інтерпретацією знання про об'єкт, у процесі якої знаходиться смисл, присутність у ньому духовного, ціннісного, особистісно значущого. У психодіагностичному процесі метою розуміння є відшукання суті психологічних феноменів [4].

4. *Принцип суб'єкт-суб'єктних відношень.* Взаємини психолог-дитина виступають основою результативності психодіагностики хронотопу комунікативної діяльності. Від типу цих взаємин залежить міра вияву особистісних якостей та психічних здібностей дошкільника із ЗПР, а також їх вплив на надійність результатів.

5. *Принцип розвитку.* Цей принцип передбачає різнобічне вивчення будь-якого психічного явища в процесі його розвитку. На основі цього принципу у вітчизняній психології останніми роками сформувався та інтенсивно розвивається генетично-моделюючий підхід. За визначенням С. Д. Максименка, його сутність полягає в тому, що досліджуване психічне явище спочатку

конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються на основі спеціальних способів організації активності людини. У процесі психодіагностики хронотопу комунікативної діяльності використання генетичного підходу передбачає визначення психологічних передумов якісних змін його розвитку на різних рівнях функціонування свідомості: буденному та небуденному в середньому та старшому дошкільному віці.

6. *Принцип синтезу номотетичного та ідіографічного підходів у процесі діагностики.* Для номотетичної (природничої, пояснювальної) парадигми є характерним об'єктивне вивчення дитини за допомогою індуктивного методу, спрямованого на виявлення загальних закономірностей життєдіяльності об'єкта, а для ідіографічної (гуманітарної, описової) парадигми – ціннісно-смісловне освоєння особливого, одиничного людського буття на основі актів розуміння і переживання.

7. *Принцип пріоритету гуманітарної психологічної орієнтації над природничо-науковою.* Діагностика хронотопу комунікативної діяльності передбачає пріоритет гуманітарної парадигми над природничо-науковою. Психодіагностика, яка орієнтується на природничо-наукову парадигму, не передбачає врахування індивідуальності психіки. Однак головною формою існування психічного є його індивідуальна неповторність, активність і самоактивність. Оскільки хронотоп комунікативної діяльності є надскладним об'єктом, його вивчення стає можливим тільки за умови застосування гуманітарної парадигми. У гуманітарній парадигмі, за визначенням О.Ф. Петренка, «інша людина – не є жорстко детермінованою системою, не підкоряється суворим законам, а володіє здатністю до внутрішнього розвитку та свободою волі і виступає не рівною, не тотожною самій собі в кожен новий момент часу... Стосовно особистості людини некоректними є фінальні моделі та прогнози, побудовані на принципі детермінізму. Може йтися тільки про сценарії варіантів розвитку подій, коли в кожен момент часу людина або суспільство реалізують одну можливість з набору потенційних можливостей» [3, с. 118].

Розроблена нами система діагностики хронотопу комунікативної діяльності включає вивчення її компонентів на різних рівнях функціонування свідомості – буденному (взаємодія і комунікація з дорослими та однолітками) та небуденному (взаємодія і комунікація з улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном, з анімаційними персонажами), часовому та ціннісно-смісловному (див. рис. 1).

Просторовий параметр комунікації і взаємодії дошкільників із ЗПР з дорослими вивчається за допомогою методик: вивчення мотивів взаємодії дитини з дорослими А.Г. Рузької; суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (всі діагностичні завдання, які стосуються ролі родини, близьких людей).

Просторовий параметр комунікації і взаємодії дошкільників із ЗПР з однолітками вивчається за допомогою методик: суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (всі діагностичні завдання, які стосуються ролі друзів); виявлення типів діалогічної взаємодії дітей у спільній образотворчій та ігровій діяльності Н.М. Юрьєвої в модифікації О.П. Гаврілушкіної; «Царства-держави» Т. Громової; «Тесту геометричних фігур» О.Ш. Тхостова, Д.О. Бескової; «Метаморфоз» в модифікації Ж. Руайєр.



Рис. 1. Система діагностики хронотопу комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР

Просторовий параметр комунікації і взаємодії дошкільників із ЗПР з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном вивчається за допомогою методик: бесіда з дітьми та анкетування дорослих про наявність феномена улюбленої іграшки; «Я з улюбленою іграшкою» О.М. Васіної в модифікації К. Маховеера; «Контур людини» С.А. Мінюрової; «Контур улюбленої іграшки» О.М. Васіної; опитувальник для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного компаньйона» О.Б. Чеснокової, М.В. Яремчук; інтерв'ю з дитиною про уявного компаньйона М. Taylor, B.S. Cartwright, S.M. Carlson в модифікації О.Б. Чеснокової, М.В. Яремчук.

Просторовий параметр комунікації і взаємодії дошкільників із ЗПР з анімаційними персонажами вивчається за допомогою методики аналізу комунікації в грі за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики» М.А. Шакарової.

Часовий параметр реалізації комунікації і взаємодії дошкільників із ЗПР в минулому, теперішньому та майбутньому вивчається за допомогою таких методик: «Передбачення поведінки іншої людини», «Розуміння ментальної причинності» Є.І. Лебедевої, А.В. Найдьонової, О.О. Сергієнко; суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (всі діагностичні завдання, які визначають особливості комунікації в просторі та часі з різними особами «тут і зараз» та в майбутньому часі – завдання на шостому аркуші); «Три бажання» Н.М. Толстих.

Ціннісно-смысловий параметр комунікації і взаємодії дошкільників із ЗПР вивчається за допомогою методик: модифікованого варіанта методики «Піктограма» О.М. Д'яченко; «Робінзон» В.В. Абраменкової.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, розроблене навчально-методичне забезпечення системи психодіагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, окреслені нами принципи та психодіагностичні методики покликані сприяти удосконаленню існуючого інструментарію діагностичного напрямку професійної діяльності практичних психологів дошкільних навчальних закладів, які відвідують дошкільники із ЗПР.

Відтак, перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо в дослідженні психологічних основ діагностики і формування хронотопу комунікативної діяльності в умовах спеціальних дошкільних закладів, навчально-виховних комплексів, навчально-реабілітаційних закладах, які відвідують дошкіль-

ники із ЗПР, удосконалення концептуальних положень, нових підходів, психолого-педагогічних умов та технології формування хронотопу комунікативної діяльності у визначеній категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С. 85–98.
2. Омельченко І.М. Психологічні основи дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку / І.М. Омельченко // 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. 19. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 492–502.
3. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / В.Ф. Петренко // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, №3. – С. 113–121.
4. Савчин М. Методологеми психології: монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 224 с.
5. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, история, эволюция / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
6. Субботский Е.В. Строящееся сознание / Е.В. Субботский. – М. : Смысл, 2007. – 423 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zinchenko V.P. Cennosti v strukture soznaniya / V.P. Zinchenko // Voprosy filosofii. – 2011. – № 8. – С. 85–98.
2. Omel'chenko I.M. Psychologichni osnovy doslidzhennja prostorovo-chasovyh determinant komunikatyvnoi' dijal'nosti u ditej iz zatrymkoju psyhichnogo rozvytku / I.M. Omel'chenko // Problemy suchasnoi' psyhologii': zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo univertsytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psyhologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / [za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi']. – Vyp. 19. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2013. – S. 492–502.
3. Petrenko V.F. Konstruktivistskaja paradigma v psihologicheskoi nauke / V.F. Petrenko // Psihologicheskij zhurnal. – 2002. – T. 23. – №3. – S. 113–121.

4. Savchyn M. Metodologemy psychologii': monografija / Myroslav Savchyn. – K. : Akademvydav, 2013. – 224 s.
5. Stepin V.S. Teoreticheskoe znanie: Struktura, istorija, jevoljucija / V.S. Stepin. – M. : Progress-Tradicija, 2000. – 744 s.
6. Subbotskij E.V. Strojashheesja soznanie / E.V. Subbotskij. – M. : Smysl, 2007. – 423 s.

I.M. Omelchenko. Principles and methods of diagnostics of the communicative activity chronotop of preschool children with mental disabilities. The author proposes to use a concept of a «chronotop» in special psychology. A «chronotop» of the communicative activity is a complex . social and psychological phenomenon. It is formed by a personality in a process of real and virtual interaction and communication in an ordinary sphere and unordinary reality with Other (adults or children of the same age) in a society, Other in culture (adults or children of the same age or a character of animation) and personalized Other (favourite toy, imaginary companion etc.) which is unfolding at the time and value-semantic continuum of the objective reality.

There have been theoretically justified and analysed principles and methods of the diagnostics of the communicative activity chronotop of preschool children with different stages of mental and physical disabilities: the unity of methodology and diagnostics; systemic and structural-dynamic of integrity; subject-subject relations; development; synthesis of nomotetical and idiographical approaches during the diagnostics; priority of humanitarian psychological above natural scientific orientation.

Methods and systems of diagnostics of the communicative activity chronotop of preschool children with different stages of mental and physical disabilities were chosen. The contents of parameters of the communicative activity chronotop diagnostics were indicated: the spatial parameter of communication and interaction with adults and children of the same age; the spatial parameter of the communicative activity with favourite toy, imaginary companion, a character of animation; understanding time response of the communicative activities; value-semantic.

Key words: chronotop, different stages of mental and physical disabilities, ordinary sphere and unordinary reality of conscious, principles, methods of psychodiagnosis, instruments of diagnostic.

Отримано: 5.12.2013 р.

Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій

Л.А.Онуфрієва. Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці фахівців соціономічних професій. Автором статті проаналізовано проблему іншомовної комунікативної взаємодії, засвоєння іноземної мови студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій, яка є надзвичайно складним та багатоаспектним процесом, стрижневі компоненти якого складаються зі змістовної, операційної та мотиваційної сторін. У результаті дослідження встановлено, що суб'єкт-суб'єктна орієнтація педагогічного процесу в підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій висуває на перший план проблему спілкування, а професійне використання ідеї діалогізму може надати певного імпульсу в наближенні до стратегічної мети навчання іноземній мові як розвитку здатності студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій до міжкультурної комунікації та взаємодії. Показано, що успішна реалізація зазначеної мети може досягатися лише при послідовній орієнтації навчального процесу на особистісні можливості студента, його професійні інтереси і потреби, прагнення до самостійності, тощо.

Ключові слова: іншомовна комунікативна взаємодія, підготовка, фахівці соціономічних професій, спілкування, іноземна мова, потреба часу, міжкультурна комунікація, розвиток особистості.

Л.А.Онуфрієва. Теория и практика иноязычного коммуникативного взаимодействия в подготовке специалистов социономических профессий. Автором статьи дан анализ проблеме иноязычного коммуникативного взаимодействия, усвоения иностранного языка студентами-будущими специалистами социономических профессий, которая представляет собой чрезвычайно сложный и многоаспектный процесс, стержневые компоненты которого состоят из содержательной, операционной и мотивационной сторон. В результате исследования установлено, что субъект-субъектная ориентация педагогического процесса в подготовке будущих специалистов социономических профессий выдвигает на первый план проблему общения, а профессиональное использование идеи диалогизма может предоставить определенный импульс в приближении к стратегической цели обучения иностранному языку как средству развития способности студентов-будущих специалистов соци-

ономических профессий к межкультурной коммуникации и взаимодействию. Показано, что успешная реализация указанной цели может достигаться только при последовательной ориентации учебного процесса на личностные возможности студента, его профессиональные интересы и потребности, стремление к самостоятельности и т.д.

Ключевые слова: иноязычное коммуникативное взаимодействие, подготовка, специалисты социомических профессий, общение, иностранный язык, потребность времени, межкультурная коммуникация, развитие личности.

Постановка проблеми. Сучасний стан підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій вимагає значного покращення рівня викладання іноземної мови та оволодіння нею. В час входження України у світовий та європейський простір все частіше наголошується на актуальності зазначеної проблеми. Іншомовний бар'єр не повинен стати обмеженням у підготовці, розвитку, комунікації, взаємодії та зростанні особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Іншомовна комунікативна взаємодія* (авт.- Л.Онуфрієва) повинна стати сильним поштовхом і потягом до міжособистісної комунікації та іншомовної комунікативної взаємодії у різних галузях життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних професій, спонуканням до міжособистісного росту, співпраці, обміну та життєзабезпечення. Проте сьогодні ситуація у практиці навчання іноземній мові в системі вищої освіти перебуває предметом постійної критики насамперед через низьку ефективність засвоєння учнівською молоддю такого продуктивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності, як говоріння. Швидшого усунення цього недоліку вимагає переосмислення як теоретичних уявлень, які закладаються у навчальний процес у формі дидактичного матеріалу, так і відповідних цим уявленням умов його організації.

Аналіз останніх досліджень. Методологічну основу нашого дослідження склали положення психології про мовленнєву природу свідомості людини, роль спілкування в розвитку вищих психічних функцій, положення про зв'язок спілкування і пізнання, спілкування і спільної діяльності (В.Артемов, Б.Баєв, Б.Беляєв, Б.Бенедиктов, О.Бодальов, О.Бондаренко, Л.Виготський, Н.Жинкін, І.Зимня, В.Кан-Калик, О.Леонтьєв, Б.Ломов, О.Мудрик, І.Синиця та ін.).

Активно та різнобічно розроблялась проблема ролі навчального співробітництва як у нашій країні, так і за кордоном (В. Андрієвська, В. Рубцов, А. Маркова, Л. Айдарова, В. Ляудис, Б. Кричевський, В. Ядов, Д. Фельдштейн, Т. Лоннікова).

Л. Карпенко, Я. Гольдштейн, Т. Цветкова проводили психологічні дослідження ефективності спільної діяльності на матеріалі навчання іноземної мови і, що важливо, переконались у підтвердженні точності визначального методологічного положення, що особистість формується у колективі, в практичній діяльності, у взаємодії з іншими людьми, та й сам колектив створюється на такій взаємодії.

У своїх концептуальних засадах ми керувалися також ідеями діалогічного підходу, що вивчається українськими психологами в руслі розробки концепції гуманістично орієнтованого педагогічного процесу [1], а при розбудові експериментальної процедури використовується досвід дослідження, так званого, навчального діалогу [1; 2]. Поміж тим, за всієї продуктивності наведених вище позицій, усі вони, одначе, втрачають одну, на наш погляд, серйозну психологічну ланку, а саме ту, що визначає сам акт ініціювання суб'єктом комунікативної взаємодії, якою постає мотивація. Адже не тільки розвиток мовленнєвої взаємодії в онтогенезі, але й усе реальне розгортання мовленнєвої діяльності того, хто говорить, обумовлюється його комунікативними потребами, його інтенціями [1].

Накопичений сьогодні в педагогічній психології матеріал дозволяє дати відповідь на низку питань, пов'язаних, зокрема, з проблемою оптимізації міжособистісної взаємодії у ході оволодіння іноземною мовою на базі педагогіки співробітництва, яка акцентує увагу на тій формі взаємодії між викладачем і студентом, в якій найбільш виразно реалізується новий тип соціальних відносин – суб'єкт-суб'єктний. Відомо, що суб'єкт-суб'єктна орієнтація педагогічного процесу висуває на перший план проблему спілкування. Не менш відомим є і те, що ефективність і змістовність її застосування в структурі педагогічного процесу багато в чому визначаються особливостями його організації.

Мета нашої роботи – теоретичне та експериментальне дослідження іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій.

Вклад основного матеріалу. Проблема засвоєння іноземної мови студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій являє собою надзвичайно складний та багатоаспектний процес, стрижневі компоненти якого складаються зі змістовної, операційної та мотиваційної сторін. Повноцінна організація цього процесу потребує за літературними і нашими власними даними більш ґрунтовної деталізації дидактичних принципів за рахунок теоретичних і методичних розробок, спрямованих на оптиміза-

цію і удосконалення процесу оволодіння іноземною мовою студентами-початківцями, майбутніми фахівцями соціономічних професій немовних факультетів, з уможливленим практичним використанням у майбутній професійній діяльності.

Як відомо, інтерес до комунікативної проблематики, зокрема в галузі навчання іноземній мові, був стимульований, головним чином, працями Е. Пасова, якому і належить пріоритет у формулюванні основних його принципів. Обсяг роботи не дозволяє ґрунтовно зупинитися на аналізові історії та методології комунікативного підходу як такого, тому основні його принципи будуть розглядатися нижче у тому обсязі, який видається нам суттєвим для розбудови несуперечливої процедури експериментального дослідження. Тому вважаємо за необхідне розглянути передусім методичні проєкції кожного принципу, а звідси і їх можливості виконувати функцію засадових основ навчальної діяльності.

Оскільки дія принципу обмежується, як відомо, певними сферами, то логічно буде розпочати аналіз прогностичності принципів у відповідності до їх ієрархії. Вважаємо за необхідне наголосити, що комунікативний метод ґрунтується на спеціально-методичних, а не на загально-методичних принципах, що дає можливість уникнути «універсальності», з одного боку, і забезпечити його диференційованість – з другого.

Із практики навчання іноземної мови відомо, що кожен із видів мовної діяльності виступає окремим предметом вивчення, однак не виключається можливість їх спільного, або варіативного застосування: усної та письмової мови, говоріння та аудіювання, читання та письма. Показано, що успішне формування кожного виду мовної діяльності можливе за умови побудови навчального процесу на основі принципу комунікативної спрямованості у навчанні, що передбачає оволодіння комунікативною функцією мови: розуміння мови на слух, вміння вести бесіду, скласти невеликі повідомлення, листа певного комунікативного змісту.

Мовленнєва діяльність є поняттям мовної системи, мовного спілкування, мовної взаємодії, діяльності людини загалом. Метою комунікативного методу є навчання такого рівня володіння мовою, який дозволяє обмінюватись ідеями, певною інформацією, перебуваючи із співбесідником у мовній взаємодії.

Стосовно комунікативного методу, та методисти акцентують увагу на розвиваючій функції спілкування в процесі мовної взаємодії, тобто впливу людей один на одного з метою спонукання до відповідних дій, тому що за відсутності взаємодії немає і кому-

нікації. Звідси малопродуктивною є практика та форми роботи, коли студенти в аудиторії працюють індивідуально, а не спільно, та студент у спілкуванні з викладачем займає позицію учня, а не рівноправного співучасника мовної взаємодії [3; 5].

Відомо, що в ситуації спілкування присутній той, хто розмовляє, чи пише, слухає або читає. Звідси – виділення основних видів мовної діяльності: продуктивних (говоріння і письма, пов'язаних із відправленням повідомлення) і рецептивних (аудіювання і читання, пов'язаних з його отриманням). Говоріння і слухання – усні види мовленнєвої діяльності (МД), а письмо і читання – письмові.

У реальному спілкуванні жоден із вказаних видів МД не функціонує ізольовано, тому що реальне спілкування – це взаємодія партнерів. Для того, щоб брати участь у спілкуванні, індивід повинен володіти як продуктивними вміннями (говоріння, письмо), так і рецептивними (аудіювання, читання). Окреме навчання МД призводить до того, що студенти, хоча і оволодівають вміннями висловлюватись з певної теми, та при цьому виявляють низьку активність до аудіювання, не виявляють мотиву до самостійної участі у процесі спілкуванні.

Та, навпаки, розуміючи зміст прочитаних чи почутих фраз, вони не можуть вірно відтворити зміст висловлення. Відсутність єдності в процесі навчання продуктивних і рецептивних видів діяльності гальмує формування як кожного з них, так і мовленнєвої діяльності загалом, не сприяє формуванню мовленнєвої компетентності.

Прагматика комунікативного підходу, орієнтація останнього на інформаційну функцію організації процесу спілкування, що обмежується виключно рамками мовленнєвих актів (тем), спрямованих на реалізацію функції обміну повідомленнями, виявила з часом свою слабку сторону, що викликало виправдану критику.

Зведення комунікації тільки до мови, а також підміна психологічних якостей дій партнерів у діалозі та монологі якостями одних лише мовних характеристик, обмежує проблему психології комунікації і направляє увагу педагогів на обстеження тільки мовних (лінгвістичних) здібностей, що не пояснює особисті розбіжності у використанні мови у взаємодії з партнером.

Акцент на особистісному вимірі зумовив появу більш узагальнених понять і схем аналізу, в яких мовленнєвий компонент зайняв місце одного із структурних елементів. Такою узагальноною характеристикою, що презентує відповідну систему якос-

тей, властивостей і здібностей людини до ефективної взаємодії, передусім педагогічної, стало поняття компетентності, комунікативно-педагогічної, зокрема.

За літературними даними, досягнення належного рівня педагогічної взаємодії, разом з цим і продуктивності здійснення педагогічної діяльності, зумовлюється наявністю у викладача іноземної мови здатності до встановлення і підтримання контакту з аудиторією у процесі організації навчально-виховного процесу, вміння створювати у групі клімату спільного переживання, здатності передбачення виникнення конфліктів, а також уміння розв'язання останніх, здатність (толерантність) до тактичної критики, доброзичливість, емпатія, соціальна спрямованість, організаторські здібності, готовність до спілкування, схильність до аналізу міжособистісних стосунків, тощо.

Не позбавлені інтересу перелік якостей особистості, що кладуться в основу ефективності спілкування, як професійно важливого, інтегративного утворення суб'єкта спілкування: почуття гумору, чарівність, скромність, самокритичність, душевність, ініціативність, довірливість, стриманість, упевненість, доброзичливість, чесність, справедливість, поважливість, чуйність, комунікативність. Неважко помітити відсутність у наведеному узагальненому на підставі літературних і власних спостережень автора зведенні професійно значущих якостей суб'єкта педагогічної діяльності (спілкування) зокрема тих, що стосуються мовленнєвого рівня.

Мовленнєва взаємодія як форма поведінки, що виявляє характер, ставлення людини до інших, її соціальні і життєві позиції, іншими словами – спроба відокремити на матеріалі особливостей мовленнєвої комунікації (мовленнєвих дій, вчинків, впливів) мовленнєвий тип особистості – другий психологічний ракурс бачення проблеми, постановка якої зініційована Т.Н.Ушаковою. Основу дослідження становить розроблена групою авторів узагальнена схема комунікативної структури мовленнєвого спілкування, що складається з трьох блоків – основних елементів структури мовленнєвого спілкування (перший блок), параметрів, що визначають характер взаємостосунків партнерів (другий блок) і параметрів, що відбивають узагальнені характеристики мовленнєвого спілкування (третій блок).

Відзначимо, що відокремлені мовленнєві характеристики виявляються як у процесі вільного, так і регламентованого спілкування. Зазначена схема застосовувалася як при дослідженні діалогічного, так і полілогічного спілкування. Констатується,

що наведена модель, відповідно і підхід загалом, потребують одначе додаткової верифікації і формалізації. Пошук дослідниками узагальненої (інтегративної) одиниці аналізу дослідження процесу мовленнєвого спілкування зовсім не виключає необхідності дослідження особливостей використання суб'єктом діяльності окремих видів мовленнєвої діяльності, що функціонують у реальному процесі в нерозривному взаємозв'язку.

Підкреслюючи взаємозв'язок говоріння і аудіювання, письма і читання, конче важливо враховувати різницю кінцевих продуктів кожного із вказаних видів МД. Для говоріння і письма це різні за своїм оформленням висловлення, а для аудіювання – розуміння повідомлення. Взаємозв'язок і взаємообумовленість різних видів МД при раціональному навчанні передбачає обов'язкове врахування особливого, специфічного, співвідносного з істотними характеристиками кожного окремого виду МД.

Отже, в процесі навчання відбувається розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Тому суттєвим недоліком сучасного навчання іноземним мовам є, на нашу думку, намагання обмежитися формуванням окремо узятим умінням у відриві від інших комунікативних умінь. Як у реальному спілкуванні сполучаються чотири види МД, так і у навчальному процесі навчання тому чи іншому виду МД повинно бути інтегративним.

У методичній літературі термін «аудіювання» має вже свою історію. Він використовується як опозиція терміну «слухання». Аудіювання включає процес сприйняття та розуміння звукової мови. Аудіювання разом із говорінням забезпечують можливість спілкування іноземною мовою. Оскільки мовне спілкування – процес двосторонній, то недооцінка аудіювання, тобто сприйняття та розуміння мови на слух, негативно позначається і на процесі вербальної взаємодії.

Непоодинокі випадки посилення студентів на те, що вони не розуміють спрямованих до них викладачем запитань, підтверджує той факт, що аудіювання іноземної мови необхідно вивчати спеціально. Оскільки навички аудіювання формуються лише в процесі сприйняття на слух, тому зрозумілою видається потреба в розвитку умінь сприймати мову різного темпу, різного інтонаційного і лексичного оформлення [6; 8].

Мінімальний рівень оволодіння аудіюванням на іноземній мові передбачає сформованість низки операцій, які лежать в основі певного виду МД:

- 1) сприймання звукового потоку (фонематичного ряду);

- 2) сприймання значення аудіюваних одиниць;
- 3) виявлення значимої інформації в тексті, який аудіюється.

Аудіювання – активний процес, що вимагає інтелектуальних зусиль, а успішність аудіювання визначається як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. Об'єктивні фактори складаються із особливостей запропонованого тексту та умов, в яких відбувається його сприймання. Суб'єктивні фактори визначаються психологічними характеристиками студента, рівнем його мовленнєвої підготовки, розвитком мотиваційних компонентів, наявністю «чуття мови», тощо.

Відбір тексту для аудіювання здійснюється з урахуванням його мовних особливостей, характеристик змісту та композиції. Серед психічних особливостей студента перерядусім враховується його фонетичний слух, увага і пам'ять, здатність до мовної здогадки й імовірного прогнозування; рівень розвитку внутрішньої мови.

У процесі формування вміння аудіювання важливим чинником є мотивація. За умови наявності мотивації слухати досягається максимальна мобілізація психічного потенціалу: загострюється мовний слух і навіть чуттєвість органів відчуття, більш цілеспрямованою стає увага, підвищується інтенсивність перебігу розумових процесів. Важливим також є вибір аудіотекстів. Дуже складні тексти можуть призвести до зневіри у власні можливості, втрати впевненості. З другого боку відсутність труднощів викликає пасивність, робить процес навчання непривабливим, позбавляє його розвиваючої функції.

Показано, що процес навчання іноземній мові стає продуктивним за умови використання фахової тематики. Якщо тексти для аудіювання містять відомості про майбутню професію, яка вивчається і якою наповнюється весь сенс життя майбутніх фахівців соціономічних професій, то вони розвивають світобачення студентів, викликають почуття причетності до загальнолюдського історичного й культурного надбання [4; 5; 7].

Одним із ефективних засобів мотивації до вивчення іноземної мови слугують тексти, що присвячені основам і проблемам майбутньої професійної діяльності. Ці проблеми існували раніше та існують і зараз, цікавлять молодь. Рівень інтересів студентів до змісту електронних носіїв поєднується із досвідом їх власної майбутньої професії, дозвілля, і тому врахування цієї обставини виступає вагомим мотиваційним чинником. У нашій роботі ми користувалися матеріалами та інформацією з відповідних фахових видань. Також використовувався запис усної мови

іноземних студентів, їх листи, описи природи, погоди, цікаві уривки статей про культуру, освіту, школу, виховання чи науку.

Розрізняючи два види аудіювання в залежності від конкретних навчальних завдань і за ознакою повноти розуміння інформації, тексти для аудіювання з повним розумінням не включають незнайомої лексики та висловів, які б могли бути перешкодою при сприйнятті. При аудіюванні з розумінням основного змісту студенту подається текст у цілому навіть у тому випадку, коли останній містить певний процент незнайомих слів і висловів. Але незнайомі слова не повинні бути ключовими в тексті.

Для успішного оволодіння обома видами аудіювання студент повинен вміти користуватися формулами перепитування, які передбачають уточнення чи доповнення інформації, яка подається на слух:

– Ich bitte um Entschuldigung. Wiederholen, Sie bitte mir diese Stelle (die Aufgabe) noch einmal.

– Ich bitte Sie um Entschuldigung. Ich habe diese Stelle ver­hört. Seien Sie so gut, wiederholen Sie, bitte, mir noch einmal.

Відомо, що основною перешкодою для повноцінного сприйняття мови на слух є недостатність досвіду іншомовного аудіювання, що викликає додаткові труднощі у процесі оволодіння відповідними вміннями та навичками. Ці труднощі можна подолати в разі більшого навантаження слухового аналізатора за рахунок підвищення обсягу сприйняття інформації на слух та її якості, адже труднощі аудіювання часто є результатом неви­разності, нечіткої дикції і багатослів'я викладача, що перешкоджає формуванню у студентів здатності до розуміння мови на слух.

Значну роль відіграють і темпоральні характеристики мови. Правильний темп мовних повідомлень визначає не лише швидкість і точність їх розуміння, але й ефективність запам'ятовування. Встановлено, що гранична швидкість пред'явлення мовних повідомлень, перевищення чи заниження, ведуть до різкого падіння активності і помітного зниження рівня розуміння, до втомлення, зниження емоційного тону. У процесі спілкування найбільш вживаним є середній темп мови. 200 чи 300 слів у хвилину вважається як темп «нижче середнього» і «вище середнього». У навчанні іноземній мові бажано виходити із природного темпу.

На розуміння тексту помітно впливає і його смислова організація, а отже, тексти мають підбиратися так, щоб студент мав можливість виділяти головну думку. Показано, що у випадку,

коли головна думка виражена на початку повідомлення, вона розуміється на 100%, наприкінці повідомлення – на 70%, у середині – на 40%.

У літературі наводяться непоодинокі дані стосовно складнощів, з якими стикається викладач у тому разі, коли він у навчанні аудіюванню не розпочинає процес навчання оволодінню цієї діяльності з самого початку, здійснює його непослідовно або за скороченою програмою.

Отже, мова викладача іноземної мови має слугувати еталоном процесу іншомовного спілкування, що дозволить студентові упевнитись у своїх можливостях у декодуванні змісту іншомовних текстів, та сприятиме виникненню бажання до спілкування іноземною мовою, постане важливим фактором підвищення мотивації до оволодіння мовними явищами [5; 10].

У процесі навчання аудіюванню розрізняють візуальні і вербальні опори. До візуальних (зображувальних) опор відносяться карти, фотографії, картинки, схеми, інші графічні матеріали, які можуть бути використані студентами під час прослуховування тексту.

Зі свого боку, вербальні опори можуть бути представлені у вигляді ключових слів, плану, які дають можливість слухачеві ділити текст у відповідності до запропонованого способу. Особливу роль серед вербальних орієнтирів відіграють заголовки. Останні визначають основний зміст тексту або вказують на нього.

У природному акті комунікації людина висловлюється лише у випадку потреби, обумовленої певними обставинами дійсності. За кожним висловленням стоїть певна реалія, яка визначає мотив того, хто говорить. Мотив, як відомо, виникає за умов внутрішніх чи зовнішніх чинників. У результаті зовнішнього підкріплення виникає штучна «вимушена» мова, яка є штампом, фіксованим засобом мови. Прикладів таких кліше можна навести безліч.

– Hast du einen Beruf? – Ja, ich habe einen Beruf.

У цьому випадку навіть і за наявності в людини альтернативи вона змушена стверджувати протилежне, щоб не порушити так званий діалог.

У процесі мовлення не можна уникнути випадків виникнення нестандартних ситуацій. Так, стандартна ситуація «Знайомство» може отримати такий нестандартний розвиток:

«Wofür interessierst du dich? Ich interessiere mich für die Kunst.»

Зрозуміло, що стандартні ситуації містять набагато більше кліше і штампів, а також матеріалу, який використовується у готовому вигляді. Для розгортання й утримання мовленнєвої взаємодії істотним є урахування викладачем співвідношення двох рівнів мови: підготовленого і непідготовленого, де підготовлений рівень мови передбачає певну мовленнєву готовність, певний досвід користування мовою. Непідготовлена мова здійснюється без будь-якої підготовки в часі і без опор зовні. Зрозуміло, що здатність до непідготовленої мови формується практично упродовж усього навчання.

Надзвичайно важливо варіювати у процесі навчання іншомовному говорінню всі відомі форми: монолог, діалог і полілог, які залежать від кількості учасників, які беруть участь у розмові. Але в звичайних умовах користування мовою ці форми частогусто переходять одна в іншу. Діалог може перейти в монолог, і навпаки:

– Wo studierst du jetzt?

– Ich studiere jetzt an der Universität, an der Fakultät für Ukrainische Philologie und Journalistik. Meine Fachrichtung ist Ukrainische Sprache und Literatur. Das Studium ist sehr interessant und es gefällt mir. Jeden Tag habe ich drei Doppelstunden ...

У свою чергу, монолог може розвинутися в діалог. Наприклад:

«Ich stand gestern morgen sehr früh auf, weil das Studien an der Univetsität um 8 Uhr beginnt. Ich beeile mich, um mich nicht zu verspäten. Ich sage meiner Freundin:

– Alina, gehe mit mir! – Ja, ich bin schon da und fertig. Machen wir uns auf den Weg in die Universität!»

Монолог є формою мови, коли її будує одна людина, сама визначає структуру, композицію та мовні засоби. Існують особливості монологу – вітальна мова, похвала, лекція, розповідь, характеристика. У всіх випадках той, хто говорить, є автором свого висловлення. Монологічна мова має також свого адресата, що виражається у словах-звертаннях. У навчанні монологічній мові розрізняють 2 шляхи:

1) якщо вихідною одиницею є закінчений текст; 2) якщо в основі навчання – речення, яке відображає елементарний вислів. Якщо вихідною одиницею є текст-зразок, то спочатку йде робота над текстом – прочитати текст, зафіксувати характер запитання за змістом, скласти план тексту; далі складається програма і переказ вихідного тексту. Переказ тексту, як свідчить багаторічна практика, є ефективним засобом навчання монологічному висловленню.

Інший шлях вимагає покладати в основу навчання речення, яке відображає елементарне висловлення. Цей шлях передбачає розгортання висловлення від елементарної одиниці – речення – до закінченого монологу.

Згідно з цим підходом спочатку пропонуються, так звані, стимульні завдання:

– Das Studium an der Universität gefällt mir sehr. Und dir? Welche Fächer hast du gern?

Далі йде конкретизація та уточнення того, що було сказано, що веде за собою збагачення обсягу висловлення, і веде до самостійного розгорнутого висловлення, до змісту якого включаються елементи аргументації, оцінки:

– Erzählen Sie uns, warum haben Sie diese Fächer gern?

Зазначені підходи використовуються у підготовленій мові, тобто з використанням опор і без них. Чим більше пророблені опори у стадії підготовленої мови, тим якісніший буде непідготовлений монолог. У сучасній практиці навчання використання опор у монологічній мові приділяється серйозна увага.

За формою розрізняють стандартні і вільні діалоги. Стандартні діалоги обслуговують типові ситуації, найчастіше з метою чіткого закріплення ролей і стереотипного мовного матеріалу (формули, кліше). Загалом, вони презентують собою мінідіалог:

– Sagen Sie bitte, wo liegen die Wörterbücher? – Hier neben mir.

Увага методистів, в основному, зосереджується на такій формі як діалог-бесіда, що найбільш характерна для побутового спілкування.

Поширеним варіантом діалогу є полілог, тобто форма, що використовується, як правило, у міжгруповій взаємодії. Полілогу властиві ті ж лінгвістичні і психологічні особливості, що й діалогу. Прийомом розвитку полілогу є різні форми драматизації, ролеві ігри. Дидактична мета цієї форми полягає в тому, щоб надати можливості для здійснення активної мовної діяльності студентів.

У процесі навчання говорінню важливе місце надається моделюванню ситуацій спілкування. Причому, ситуації, які пропонуються, повинні відповідати віковим і психологічним особливостям студентів, що сприятиме прискореному розвитку як практичних навичок та умінь говоріння, так і загальномовному розвитку.

Письмо є, як відомо, складним видом діяльності. Продуктом цієї діяльності є текст. Розрізняють спонукальну, аналітичну і виконавчу ланки письма.

При навчанні іноземній мові оволодіння письмом має вирішальне значення. Письмо використовується для контролю, але і у цій функції воно залишає за собою своє основне призначення – слугувати засобом контролю знань, граматичних форм, структур, а також сформованості лексичних, граматичних навичок і мовних умінь. Письмова контрольна робота закріплює у студента впевненість у власних силах.

Письмові роботи з лексики у переважній більшості включають наступні завдання:

– переклад на рідну мову значень слів, поданих на іноземній:

1) das Hauptgebäude; 2) künftiger Beruf; 3) beziehen; 4) mit mir; 5) stammen aus.

Завдання можна ускладнити:

1) aus der Universität;

2) nach der Beendigung der Universität;

3) nach der dritten Doppelstunde.

Сформованість лексичних навичок встановлюється правильною визначенням потрібного слова. Правильність та швидкість виконання завдання слугує досить надійним показником сформованості лексичних навичок, письмові контрольні роботи – для виявлення знань граматичних форм і сформованості граматичних навичок.

Швидке виконання подібних завдань свідчить про знання граматичних форм, здатність використання їх при роботі над текстом. Вірність і швидкість при виконанні завдання виступає критерієм сформованості граматичних навичок. Письмовий контроль використовується для діагностики розуміння тексту на слух. Наприклад, після прослуховування тексту студентам пропонуються наступні завдання:

– дати відповідь «Так» чи «Ні» на загальні питання;

– дати відповідь на запитання типу «Wo? Wann? Wer?»;

– визначити вірність тверджень;

– передати письмово зміст прослуханого рідною мовою.

Письмовий контроль використовується для оцінки рівня розуміння прочитаного тексту. З цією метою використовується наступна послідовність завдань:

– вписати з тексту речення, які містять основні думки автора;

– поставити запитання до тексту;

– дати письмову відповідь на запитання до тексту.

Встановлено, що знання з іноземної мови у студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій першого курсу немов-

них факультетів надзвичайно низькі. Розуміння ними значення нових слів і виразів відбувається лише за допомогою зовнішнього чи внутрішнього перекладу на рідну мову. Внутрішній переклад гальмує формування слухомоторних стереотипів, разом з цим і неміцні асоціації між слуховим образом та руховим уявленням. Відповідно до цього, одне із завдань швидкого та міцного створення у студентів продуктивних навичок володіння іноземною мовою полягає у скороченні випадків внутрішнього перекладу.

Окремо навчання слуханню і говорінню, пасивним і активним видам суперечить законам сприймання та породження мови, згідно яких слухаючий не може сприймати мову пасивно, тому що механізм сприймання мови тотожний механізму її породження.

Перехід від сприймання до формування уявлень і понять здійснюється в ході виконання цілої низки дій із матеріалом, який засвоюється шляхом розгорнутого зовнішнього і внутрішнього промовляння, а також шляхом тренування. На цьому етапі в пам'яті студентів закріплюються мовні зразки, їх фонетичні, граматичні і лексичні компоненти, виробляються навички швидкого і безпомилкового їх вживання у мові (5; 8).

Оскільки формування мовних навичок відбувається в процесі сприймання і відтворення, ми вважаємо тренувальні вправи одним із важливих ланок у системі засвоєння іноземної мови. Тому одне з завдань полягало в тому, щоб зробити тренувальні вправи одиницями реально здійснюваного процесу комунікації. Досягнення цієї мети стає важливим за умови наявності певної предметної чи вербальної опори. На нашу думку, такою опорою можуть слугувати предметно-перетворювальні дії.

Під час виконання операції підстановки, трансформації тощо з опорою на дії студенти набувають одночасно необхідні навички і вміння застосовувати їх у продуктивній мові.

Володіння іноземною мовою, звичайно, передбачає наявність у суб'єкта певного мінімуму словникового запасу. Проте цього недостатньо для здійснення мовленнєвої діяльності. Для практичного використання лексики у мові бажано формувати у студентів уміння автоматично підбирати слова. Накопичення мовних одиниць є лише першим кроком до оволодіння лексикою. Більш активна робота при оволодінні студентами лексичним матеріалом проходить у процесі формування таких мовних навичок, як говоріння, аудіювання, читання. Лексика є тим словесним матеріалом, яким студенти повинні навчитись швидко і легко оперувати в процесі спілкування на іноземній мові. Тому оволодіння лексикою є необхідною передумовою використання

мови як засобу спілкування. Основна мета навчання лексиці – це створення необхідних передумов для формування готовності до мовної діяльності.

Відомо, що фонетичні, лексичні і граматичні навички та вміння складають основу (базу), на якій розвиваються вміння мовної діяльності. Оволодіння цими уміннями відбувається:

- через інтенсивне мовне тренування на заняттях;
- через подальше використання набутих вмінь у природньому мовному спілкуванні.

Відомо, що формування мовних навичок відбувається в процесі сприймання і відтворення мовних одиниць. Тому ми вважали за доцільне використання навчально-тренувальних вправ. Конкретно завдання полягало в тому, щоб зробити згадані вправи одиницями реально здійснюваного процесу комунікації. Досягнення цієї мети стає важливим за умови наявності певної предметної чи вербальної опори. На нашу думку, такою опорою мають бути предметно-перетворювальні дії. Під час виконання операції підстановки, трансформації та ін. з опорою на дії студенти набувають одночасно навички і вміння, необхідні для продуктивного спілкування.

Суб'єкт-суб'єктна парадигма (суб'єкт-суб'єктні відношення – більш поширений термін) на емпіричному рівні конкретизується на рівні діадичної взаємодії, що постає, як відомо, окремою проблемою спілкування. Діалог як об'єкт психологічного і психолінгвістичного дослідження захопив чи не виключне місце в загальній проблематиці спілкування, мовленнєвого – зокрема. Разом з тим, у розумінні змісту поняття діалогу, як неодноразово зазначалося в літературі, діапазон точок зору досить значний. Не зупиняючись на аналізові аргументацій прихильників того чи іншого погляду стосовно інтерпретації діалогу, ми приєднуємося у цьому випадку до визначення діалогу як такої форми взаємодії партнерів, яка включає в себе в якості обов'язкового компонента або властивості діалогічного висловлювання не лише адресність останнього, оскільки ця властивість, як слушно доводиться, притаманна і монологічній взаємодії, а й установку партнера на комунікативну реакцію-відповідь чи намір отримати від свого партнера очікувану відповідь. За таким розумінням діалог складає повний цикл або діалогічну єдність, що реалізується як мовними, так і невербальними засобами.

Причому смисл висловлювання (діалогічної комунікації) може бути зрозумілим за умови інтерпретації всіх значущих (комунікативно значущих) елементів висловлювання. У даному до-

слідженні бралася до уваги і така форма спільної мовленнєвої діяльності, що реалізується у виді полілогу. Не маючи можливості для використання досить складної техніки реєстрації мовленнєвих висловлювань у процесі полілогу, ми обмежилися лише констатаціями, а згодом і формуванням тих комунікативних засобів, що актуально забезпечують полілогічну взаємодію.

Висновки. На основі накопиченого сьогодні в педагогічній психології досвіду та на власних дослідженнях, можна дати відповідь на низку запитань, пов'язаних, зокрема, з проблемою оптимізації міжособистісної іншомовної комунікативної взаємодії у навчанні іноземної мови та підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій на засадах навчального співробітництва. Показано, що зазначена технологія акцентує увагу на тій формі взаємодії між викладачем і студентом, в якій найбільш виразно реалізується новий тип соціальних відносин – суб'єкт-суб'єктний. Встановлено, що суб'єкт-суб'єктна орієнтація педагогічного процесу в підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій висуває на перший план проблему спілкування. У результаті дослідження підкреслено, що ефективність і змістовність її застосування в структурі педагогічного процесу багато в чому визначаються особливостями його організації.

Професійне використання ідеї діалогізму може надати певного імпульсу в наблизенні до стратегічної мети навчання іноземній мові як розвитку здатності студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій до іншомовної комунікативної взаємодії та міжкультурної комунікації. Очевидно, що успішна реалізація зазначеної мети може бути досягнута лише при послідовній орієнтації навчального процесу на особистісні можливості студента, його професійні інтереси і потреби, прагнення до самостійності. Розв'язання проблеми оптимізації процесу навчання тісно пов'язується з проблемою організації ситуацій діалогічного мовлення як первісній і адекватній початковому етапу оволодіння іноземній мові формі мовного спілкування та іншомовній комунікативній взаємодії.

У результаті здійсненого нами аналізу дидактико-методичного змісту і методів навчання іноземній мові студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій показано, що найбільш відчутний розрив мети і засобів навчання має місце на полюсі суб'єкта, а саме – у вкрай обмеженому використанні можливостей студентів у самостійному оволодінні ними засобами іншомовного спілкування. У з'ясуванні даних вихідної ланки в структурі цілісного акту мовленнєвої взаємодії ми вбачаємо перспективу нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута»; Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Мильруд Р.П. Личностный смысл изучения иностранного языка будущими педагогами / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 87–94.
3. Онуфрієва Л.А. Навчання іноземної мови на негуманітарних спеціальностях ВНЗ: особливості застосування комунікативного методу навчання / Л.А. Онуфрієва // Гуманітарні науки в сучасному негуманітарному ВНЗ: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / За редакцією проф. С.Д.Абрамовича. – Чернівці: ЧТЕІ КНТЕУ, 2008. – С. 48–50.
4. Онуфрієва Л.А. Роль навчального співробітництва у навчанні іноземної мови / Л.А. Онуфрієва // Актуальні проблеми психології «Психологічна теорія і технологія навчання»: Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка, М.Л.Смульсон. – К.: Міленіум, 2006. – Т.VIII. – Випуск 2. – С. 196–206.
5. Онуфрієва Л.А. Навчання іноземної мови: шляхи оволодіння самостійним іншомовним висловленням / Л.А. Онуфрієва // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – Т.IX. – Ч.2. – К.: «ГНО-ЗІС», 2007. – С. 199–203.
6. Онуфрієва Л.А. Проблема розвитку особистості засобами іноземної мови / Л.А. Онуфрієва // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету: Філологічні науки. – Випуск 15. Том 2. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. – С. 325–328.
7. Онуфрієва Л.А. Психологічні аспекти навчального співробітництва в процесі роботи учнів над іншомовними текстами і темами / Л.А. Онуфрієва // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Випуск XIII. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 214–219.
8. Туриєва С.М. К вопросу о проблемах методики преподавания немецкого языка в неязыковых вузах / С.М. Туриєва // Материалы Международной конференции. – Ростов – на – Дону, 2006. – 132 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ball G.O. Oriientyry suchasnogo gumanizmu (v suspil'nij, osvitchnij, psihologichnij sferah) / G.O. Ball. – Vydannja druge, dopovnene. – Zhytomyr: PP»Ruta»; Vydavnytstvo «Volyn'», 2008. – 232 s.
2. Mil'rud R.P. Lichnostnyj smysl izuchenija inostrannogo jazyka budushhimi pedagogami / R.P. Mil'rud // Voprosy psihologii. – 1984. – №5. – S. 87–94.
3. Onufrijeva L.A. Navchannja inozemnoi' movy na negumanitarnyh special'nostjah VNZ: osoblyvosti zastosuvannja komunikativnogo metodu navchannja / L.A. Onufrijeva // Gumanitarni nauky v suchasnomu negumanitarnomu VNZ: Materialy mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' / Za redakciju prof. S.D.Abramovycha. – Chernivci: ChTEI KNTEU, 2008. – S. 48–50.
4. Onufrijeva L.A. Rol' navchal'nogo spivrobitnytstva u navchanni inozemnij movi / L.A. Onufrijeva // Aktual'ni problemy psihologii' «Psihologichna teorija i tehnologija navchannja»: Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im.G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S.D.Maksymenka, M.L.Smul'son. – K.: Milenium, 2006. – T.VIII. – Vypusk 2. – S. 196–206.
5. Onufrijeva L.A. Navchannja inozemnoi' movy: shljahy ovolodinnja samostijnym inshomovnym vyslovlennjam / L.A. Onufrijeva // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii': Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im.G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S.D.Maksymenka. – T.IH. – Ch.2. – K.: «GNOZIS», 2007. – S. 199–203.
6. Onufrijeva L.A. Problema rozvytku osobystosti zasobamy inozemnoi' movy / L.A. Onufrijeva // Naukovi praci Kam'janec'-Podil's'kogo derzhavnogo universytetu: Filologichni nauky. – Vypusk 15. Tom 2. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2007. – S. 325–328.
7. Onufrijeva L.A. Psihologichni aspekty navchal'nogo spivrobitnytstva v procesi roboty uchniv nad inshomovnymy tekstamy i temamy / L.A. Onufrijeva // Zbirnyk naukovyh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo derzhavnogo universytetu. Serija pedagogichna. – Vypusk HIII. – Kam'janec'-Podil's'kyj, 2007. – S. 214–219.
8. Turieva S.M. K voprosu o problemah metodiki prepodavania nemeckogo jazyka v nejazykovyh vuzah / S.M. Turieva // Materialy Mezhdunarodnoj konferencii. – Rostov – na – Donu, 2006. – 132 s.

L.A. Onufriieva. Theory and practice of foreign language communicative interaction in the training of specialists of socioeconomic professions.

The author of the article has analysed the problem of foreign language communicative interaction, mastering a foreign language by the students-future specialists of socioeconomic professions. It is extremely complex and multifarious process, principle components of which consist of meaningful, operational and motivational sides. As the result of the study we found the subject-subject orientation of pedagogical process in the training of future specialists of socioeconomic professions puts forward the problem of intercourse, and the professional use of the dialogue idea can provide some impact in approaching the strategic goal of mastering a foreign language as the development of the ability of students-future specialists of socioeconomic professions to cross-cultural intercourse and interaction. It is shown that the success realization of this goal can be achieved only with a consistent orientation of the educational process at the personal capabilities of the student, his professional interests and needs, desire for independence, and so on.

We investigated the solving of the problem of studying process optimization is closely connected with the problem of dialogue speech situations as primitive and adequate form of language intercourse and interaction to initial stage of mastering a foreign language.

Our analysis of didactic and methodological contents and methods of teaching a foreign language to the students-future specialists of socioeconomic professions showed that the most significant gap between aim and means of teaching is a study on the pole of the subject, namely, in a very limited use of the students' abilities in their independent mastering means of foreign language intercourse.

Key words: foreign language communicative interaction, training, specialists of socioeconomic professions, intercourse, foreign language, need of time, cross-cultural intercourse, development of the personality.

Отримано: 15.12.2013 р.

Структура адаптивного навчання студентів, що реалізується на інтерактивній основі

Т.Л.Опалюк. Структура адаптивного навчання студентів, що реалізується на інтерактивній основі. У статті подаються результати досліджень сутності адаптивного навчання студентів через визначення його структурної організації. На основі літературних джерел з проблеми обумовлюється правомірність загального підходу щодо структурування адаптаційних процесів у навчальній діяльності через дослідження таких його аспектів, як соціально-психологічний, дидактико-психологічний, діяльнісний. Доведено, що системотвірним компонентом адаптації виступає базова мета навчальної діяльності, яка спроектована в контексті особистісно-орієнтованої професійної освіти і реалізується через форми та методи інтерактивної навчальної діяльності, через суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача та студента. Структурування адаптаційного процесу в навчанні дало можливість виділити домінанти, врахування яких сприятиме оптимізації адаптаційних процесів в навчанні, системі професійної підготовки вчителя в цілому.

Ключові слова: адаптація, адаптивне навчання, адаптаційні процеси, соціальна адаптація, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, професійна освіта.

Т.Л.Опалюк. Структура адаптивного обучения студентов, реализующегося на интерактивной основе. В статье предоставляются результаты исследований сущности адаптивного обучения студентов через определение его структурной организации. На основе литературных источников по данной проблеме обуславливается правомерность общего подхода к структурированию адаптационных процессов в учебной деятельности через исследование таких его аспектов как социальный – психологический, дидактико – психологический, деятельностьный. Доказано, что системообразующим компонентом адаптации выступает базовая цель учебной деятельности, которая спроектирована в контексте личностно-ориентированного профессионального образования и реализуется через формы и методы интерактивной учебной деятельности, через субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента. Структурирование адаптационного процесса в обучении позволило выделить доминанты, учёт которых может способствовать оптимизации адаптационных процессов в обучении, системе профессиональной подготовки учителя в целом.

Ключевые слова: адаптация, адаптивное обучение, адаптационные процессы, социальная адаптация, субъект-субъектное взаимодействие, профессиональное образование.

Постановка проблеми. Професійне навчання у ВНЗ – це досить складний і суперечливий процес, що передбачає адаптацію студента до нових умов життя та діяльності, тобто, в цілому, освітнього середовища з якісно новими характеристиками. Фактично йдеться про процес прийняття студентом нової соціальної ролі, базові характеристики якої закономірно вступають у конфлікт з усталеними стереотипами діяльності і поведінки, проектуючи або позитивні процеси особистісного розвитку, або деструктивні, в залежності від того, в який спосіб будуть долатися протиріччя між наявним досвідом навчання в школі, життєдіяльності загалом і тим, що диктується об'єктивними умовами професійного навчання.

Процес адаптації ускладнюється ще й тим, що сучасна вища школа перебуває на етапі становлення нової освітньої парадигми, проектуючи поступ від стандартів інформаційно-репродуктивної освіти (яка все ще залишається домінуючою в державі) – до компетентнісної, особистісно-орієнтованої: запроваджуються нові моделі опрацювання змісту навчання (модульні), інноваційні (інтерактивні) технології, форми й методи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам адаптаційних процесів в освіті, зокрема професійній, присвячена значна кількість наукових праць філософів (В.П.Андрущенко, Г.П.Васянович, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, та ін.), педагогів (В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, Р.С.Гуревич, А.В.Донцов, Н.Ф. Кузьміна, В.А.Крутецький, Л.М.Мітіна та ін.), психологів (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, А.В.Брушлинський, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн), а також трактуванню теоретичних аспектів адаптації (Г.О.Балл, О.Г.Мороз, А.А.Налчаджян, Н.І.Сарджевеладзе, В.А.Семиченко), у контексті розв'язання широкого кола прикладних психологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних проблем (О.І.Борисенко, О.М.Кокун, І.С.Кон, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелєва, С.А.Шапкин, І.Г.Щедрик та ін.). Водночас вважаємо, що є аспекти адаптаційних процесів, що потребують додаткового вивчення, зокрема це стосується пошуку та обґрунтування моделей навчання та умов їх реалізації з урахуванням структури адаптаційних процесів у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Метою статті є дослідження структури адаптивного навчання в ситуації формування нової моделі навчальної діяльності студентів, яка трактується як взаємопов'язана діяльність викладача та студента, спрямована на реалізацію відповідних цілей професійної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. В концептуальному плані виходимо із загальноприйнятої позиції, що зміст адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ складається із трьох основних складових: соціально-психологічної, дидактико-психологічної, діяльнісної. Адаптаційний процес буде ефективним, якщо стосуватиметься не лише студента, а й викладача. Викладач повинен також максимально врахувати не лише особливості навчальних задач, які потрібно вирішити, а й особливості навчальної ситуації, суб'єктів взаємодії. Лише висока професійна компетентність викладача дасть йому можливість формувати навчальну діяльність на діалогічній основі, тобто враховуючи позиції студентів, організувати навчання як спільний узгоджений поступ на шляху до реалізації навчальних завдань. Головним механізмом компетентнісного, особистісно-орієнтованого навчання є взаємодія досвідів того, хто навчає, та того, хто навчається, реалізація якого можлива лише тоді, коли викладач сприймає студента як особистість, значущого суб'єкта взаємодії.

Дослідники (А.Бандура, В.Г.Чайка, О.Г.Мороз, В.А. Семиченко та ін.), розглядаючи загальний зміст процесу адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ, виділяють три основні складові: соціально-психологічну, що віддзеркалює зміну соціальної ролі як учня, так і студента як майбутнього вчителя, коригування його потреб та системи цінностей, необхідність гнучкої регуляції професійно значущої поведінки, засвоєння норм і традицій інноваційної діяльності, що формуються в сучасній школі і ВНЗ; дидактико-психологічну як перебудову професійно спрямованого мислення і мови студентів, розвиток когнітивних функцій, уваги, пам'яті, формування професійної особистості; діяльнісну – пристосування до нових навантажень, фахово-напруженої навчальної праці, максимально наближеної до ситуацій квазі-професійної діяльності. Серед загальних важливих факторів адаптації студентів до умов навчання професії, що позитивно позначаються на їх діяльності та навчальній успішності, науковці виділяють: рівень мотивації до навчання, здатність до саморегуляції, саморегуляції навчальної діяльності, навчальну винахідливість, наступність форм навчання. Негативно на навчальній діяльності та успішності студентів позначаються конфліктність, рівень травматичного стресу, незадоволеність навчанням і надмірна самовпевненість.

Автор соціально-когнітивної теорії особистості А.Бандура зосередив свою увагу саме на дослідженні механізмів двостороннього впливу оточення, поведінки і особистісних факторів. На

думку автора, активне ігрове начало людини, її здатність розвиватись формує не тільки внутрішній рух, але й зміну ставлення людини до навколишнього оточення та її життя. Як зазначає А.Бандура: «Поведінка формує зовнішнє оточення... В більшій мірі оточення виключно потенційне і актуалізується при цілеспрямованих діях. Лекції не вплинуть на студентів, якщо вони не будуть на них присутні, книжки не будуть зрозумілі, якщо не будуть прочитані... Подібно до цього і особистісні детермінанти є тільки потенційними, які не проявляють себе, якщо їх не реалізувати. Люди, котрі зі знанням діла говорять про ситуацію, можуть вплинути на її хід, якщо будуть говорити, а не мовчати, навіть якщо вони мають дар впливу. Тобто, поведінка частково визначає, які з багатьох потенційних впливів оточення будуть рухатись і які форми будуть мати; впливи оточення, в свою чергу, частково визначають, які сценарії поведінки будуть розвиватись і актуалізовуватись. В цьому процесі двобічного впливу змінюється як і оточення, так і поведінка, котру воно регулює» [1, с.266-267].

Особливе місце А.Бандура відводить когнітивним процесам: за допомогою навчання, під впливом спостереження за іншими, або на основі прикладів відбувається індивідуальне засвоєння моделей соціально-очікуваної поведінки. Важливе місце в соціально-когнітивних теоріях посідають поняття «саморегуляція», «самоконтроль» і «самоефективність».

Виходячи з виділених ним стратегій моделювання реальності, А.Бандура розглядає «самоефективність» особистості як усвідомлену здатність людини адаптуватися в специфічних і складних ситуаціях, можливість впливати на свою діяльність, а також на функціонування особистості в цілому. На думку дослідника, висока ефективність діяльності (навчальної в тому числі), пов'язана з переживанням успіху, приводить до позитивних результатів і сприяє зростанню самоповаги особистості. Навпаки, низька ефективність, яка пов'язана з очікуванням невдач, пасивних результатів, планує дії в бік поразки, сприяє зниженню самоповаги [1].

В.Г.Чайка зазначає, що в процесі адаптації до навчання у вищій школі студенти виявляють різні типи поведінки: конструктивний, агресивний і пасивний. Так, студенти з конструктивною поведінкою адаптуються до нових умов, реалізуючи свій потенціал розвитку. Більшість студентів в адаптаційний період, на думку автора, дотримується агресивного або пасивного типу поведінки, для якого характерне неприйняття існуючих норм і

цінностей вищого закладу освіти, його технології навчання, соціального оточення і, як наслідок, активної ворожості до них. Для пасивного типу властива байдужість до себе, оточуючих, навчального процесу, пригніченість, розчарування, прогресуюча невіра в себе, оточуючих, навчальні можливості освітнього закладу [2, с.38].

Отже, аналізуючи сутність різних типів адаптаційних процесів, стає зрозуміло, що не дивлячись на те, що вони різні за своїм змістовим спрямуванням, у них є багато спільних точок дотику, особливо високою є взаємозалежність між ними. Вивчаючи адаптацію молодих вчителів, О.Г.Мороз зазначає, що процес адаптації – не пасивне пристосування до колективу, а творчий комунікативний процес. В процесі соціальної взаємодії люди зустрічаються з труднощами і, пристосовуючись один до одного, виробляють нові способи взаємодії з соціальним середовищем. Соціальна адаптація, за О.Г.Морозом, включає дві взаємопов'язані сторони:

- адаптацію до певного виду діяльності (предметну адаптацію);
- адаптацію до нового колективу (соціальну адаптацію).

Тобто, науковець трактує діяльнісну (предметну) складову як частину соціальної адаптації. Інтегративний характер адаптаційного процесу можна прослідкувати, аналізуючи адаптації до навчання (О.Г.Мороз):

- *навчальна ситуація*, наприклад, вимагає оволодіння новими способами учіння з метою підвищення самоефективності;
- *соціально-психологічна ситуація* вимагає розвитку комунікативних компетенцій, рефлексивності, формування відповідності щодо певних вимог і умов діяльності, рольового моделювання з метою підвищення адаптивної активності;
- *особистісна ситуація*, як процес переживання трансформації особистісного існування, вимагає поглиблення і розвитку креативної активності тощо.

Аналіз літературних джерел також уможливив визначення зовнішніх чинників, які впливають на перебіг адаптаційних процесів, якщо вони проходять в умовах особистісно орієнтованої освіти, в основі якої – взаємодія студента та викладача як учасників навчальної діяльності. Логічно, адаптаційні процеси мають двобічний характер, який набуває особливої значущості в умовах особистісно орієнтованої (інтерактивної) навчальної діяльності. За умов інформаційно-репродуктивної системи освіти

адаптація носить практично однобічний характер і стосується студента, який має підлаштуватися до умов навчання, тобто вимог, які йому безальтернативно пропонує (нав'язує) викладач.

Якщо навчання трактується як взаємодія досвідів того, хто навчає, та того, хто навчається, то викладач, насамперед, має враховувати особливості студентів, з якими організовується навчальна діяльність, рівень їх актуального розвитку, інтелектуальних можливостей, пізнавального інтересу, рівень сформованості навчальної діяльності (вміння вчитися), здатність до аналітико-рефлексивної діяльності та інше. Врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів є також формою адаптації викладача до суб'єкта навчальної взаємодії, а значить і до реальних умов навчальної діяльності. Ми позначили чинники, які, на нашу думку, є об'єктивними і передбачають їх урахування безвідносно до індивідуальних особливостей викладача, тобто вимог, які він диктує на занятті відповідно до своїх уявлень про ефективне навчання. Тоді адаптаційні процеси будуть набувати ознак акомодативності, тобто врахування особливостей навчальної ситуації зі збереженням власної позиції, сформованої на основі «Я-концепції».



Рис. 1. Зовнішні чинники адаптаційних процесів студента в структурі навчальної діяльності

Більш глибоко зрозуміти сутність навчальної (дидактичної) адаптації, а також визначити умови її оптимізації в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя дозволить з'ясування її структурної організації.

Ми притримувалися визначеної нижче позиції стосовно того, що навчальну адаптацію (як і будь-яку іншу) не можна розглядати як відносно автономний самодостатній процес, оскільки в ньому повною мірою інтегровані всі складові цілісного адап-

таційного процесу, які детермінують хід та успішність перебігу навчальної адаптації. Водночас вважаємо, що структурування адаптаційного процесу в навчанні дасть можливість виділити домінанти, врахування яких допоможе оптимізувати адаптаційні процеси не лише у навчанні, а й в інших його видах.

В основу запропонованої В.А. Семиченко концепції системного розгляду процесу адаптації покладено ідею про те, що це складне явище, яке має певну структуру. Наведемо найбільш узагальнений перелік цих підсистем [3]:

1. Підсистема енергетична – відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності, настрою та стан нервово-психічного напруження .

2. Підсистема середовища – відображає відносини людини та тих зовнішньопредметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Показниками адаптації, що відбувається на середовищному рівні, можуть бути відповіді на прямі запитання (задоволеність чи незадоволеність відповідними аспектами життя) або опосередковані (впевненість, що відповідний вибір був би знову зроблений).

3. Підсистема діяльнісна – відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій, по-друге – подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними, по-третє – часові витрати на виконання цих дій. Показниками адаптації до діяльності можуть бути наявність уникнення труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня.

4. Підсистема соціальна – відображає входження людини в нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується, з одного боку, ступенем прийняття людиною норм і правил життя в новій соціальній спільноті, а з другого – ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. Показники, що відображають тенденції соціальної адаптації: задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадання індивідуальних і соціальних цінностей, соціально сприятлива позиція.

5. Підсистема особистісна відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що

відкриває подальші перспективи розвитку. Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: а) зниження особистісного рівня тривожності; б) відсутність бажання змінити життєву ситуацію; в) домінування позитивних емоцій (оптимістична гіпотеза); г) впевненість у собі, власних силах, у здатності вирішити проблеми свого життя; д) стійка адекватна самооцінка.

Підсистеми, що відповідають за якість середовища, в якому працює студент, безпосередньо залежать від продуктивності діяльності (навчання як головного виду діяльності студента). Зокрема, якщо йдеться про психологічний мікроклімат в академічній групі, то він є продуктом взаємодії суб'єктів діяльності на рівнях «студент-викладач», «студент-студент». Ефективна організація діяльності визначає чіткий розподіл та програмування функцій учасників навчальної діяльності, комплекс домінуючих цінностей, а значить і узгоджену взаємодію в процесі виконання спільних навчальних завдань. Такий рівень діяльності неодмінно супроводжується взаєморозумінням, взаємопідтримкою, вибором адекватних форм комунікації, і, нарешті, – відчуттям спільного успіху і своєї причетності до нього.

На основі виділення базових характеристик адаптаційних процесів, в системі професійної діяльності майбутнього вчителя, зокрема тих, що найбільшою мірою визначають ефективність навчальної діяльності студентів, ми зробили спробу структурувати реалізацію адаптивної функції навчання у статичному розтині.

Ми виходили з позиції, що системотвірним компонентом структури виступає базова мета навчальної діяльності, яка спроектована в контексті особистісно-орієнтованої професійної освіти, тому це має бути рівень інтерактивної навчальної діяльності, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія її учасників (викладача та студента), спрямована на вирішення професійно значущих навчальних задач. Зрозуміло, що реалізація цієї цілі має проєктуватись як зустрічний рух викладача та студента, оскільки в структурі навчального процесу він виступає в ролі організатора.

Тобто, апріорі ми дотримуємося позиції, що адаптаційний процес буде ефективним, якщо стосуватиметься не лише студента, а й викладача, який повинен також максимально врахувати не лише особливості навчальних задач, які потрібно вирішити, а й особливості навчальної ситуації, суб'єктів взаємодії.

Аналіз літературних джерел, присвячених проблемам адаптаційних процесів в умовах переходу на стандарти інноваційної професійної освіти, дав можливість виділити професійні та особистісні характеристики викладача, без яких інтерактивна на-

вчальна діяльність неможлива, а значить і реалізація адаптивних функцій навчання є низькою. Так, лише висока професійна компетентність викладача дасть йому можливість формування навчальної діяльності на діалогічній основі, тобто враховуючи позиції студентів, організовувати навчання як спільний узгоджений поступ на шляху до реалізації навчальних завдань. Саме тому це має бути викладач з високою професійною мотивацією, тобто орієнтацією на професійний успіх, який визначається не лише як особистісний успіх, а й успіх спільної справи, успіх кожного учасника навчальної взаємодії. За поданими характеристиками викладачам такого рівня характерна інноваційна спрямованість, пошук найбільш ефективних моделей, технологій та форм і методів організації навчання. Головним механізмом особистісно орієнтованого навчання є взаємодія досвідів того, хто навчає, та того, хто навчається (І.Якиманська), реалізація якого можлива лише тоді, коли викладач сприймає студента як особистість, значущого суб'єкта взаємодії. Навчання в системі професійної освіти закономірно повинно бути професійно орієнтованим, оскільки, якщо студент не усвідомлює професійної значущості виконання навчального завдання, воно сприймається як самоцінність, а не фактор професійного становлення. Характерною ознакою інтерактивного, діалогічного навчання є тенденція до оптимізації співвідношення управління і самоуправління в структурі процесу навчання, яка актуалізує у спільній навчальній діяльності студента і викладача такі процеси, як самоаналіз, самооцінювання, саморозвиток, самореалізація.

Аналогічними є процеси, які проектують зустрічний рух студента і вони є адекватними умовам, які пропонує на навчальному занятті викладач, у відповідний спосіб адаптуючись до них. Так, спрямованість на майбутній професійний успіх студента – характеристика, яка постійно формується, видозмінюється, оскільки залежить як від особистісних установок, так і від конкретних зовнішніх умов, в яких функціонує навчальний процес. Суб'єктність позиції студента визначається також умінням ставити адекватну своїм можливостям навчальну мету і проектувати свою траєкторію її досягнення відповідно до можливостей, конкретних навчальних компетенцій з теми навчального заняття, які значною мірою визначає інтелектуальна мобільність, творчий потенціал. Аналітико-рефлексивна діяльність неодмінно має супроводжувати навчальний процес студента, оскільки вона «відповідає» за формування продуктивної особистісно означеної, індивідуальної технології та стилю навчальної

діяльності: результати аналізу є умовою цілеспрямованого вдосконалення будь-якого процесу (в тому числі навчального, процесу професійного становлення загалом). Зрозуміло, що при цьому актуалізуються процеси самоуправління, зокрема, здатність до самоорганізації, самодисциплінованості, оскільки за таких умов студент відчуває себе суб'єктом навчальної взаємодії, який не лише адаптується до зовнішніх умов діяльності, а й проектує індивідуальну траєкторію власного професійного розвитку.

Висновки. Отже, реалізації головної мети – формування навчання як інтерактивної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення професійно значущих навчальних задач, сприяє актуалізація таких чинників навчання, як наявність і розвиток власної Я-концепції в процесі професійного становлення, а також особистісних якостей, необхідних для продуктивної взаємодії у навчанні, майбутній професійній діяльності.

Розроблена структура дає уявлення про навчальний процес як суб'єкт-суб'єктну взаємодію його учасників, який здійснюється на основі принципів особистісної орієнтованості і є засобом ефективної реалізації адаптивної функції навчання в ході фахової підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: «Евразия», 2000. – 320 с.
2. Чайка В. Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В. Г. Чайка // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 35–41.
3. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посіб. : у 2-х ч. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К.: Видав.-поліграф. центр «Київ. ун-т», 2001. – Ч. I. – 217 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bandura A. Teoryya sotsyalnoho nauchenyua / Albert Bandura. – SPb.: «Evrazya», 2000. – 320 s.
2. Chayka V. H. Osobennosti sotsyalno-psykholohycheskoy adaptatsyy studentov k obuchenyyu v vuze / V. H. Chayka // Ynnovatsyy v obrazovanuu. – 2002. – № 2. – S. 35–41.
3. Semychenko V. A. Psykholohichna struktura pedahohichnoyi diyalnosti : navch. posib. : u 2-kh ch. / V. A. Semychenko, V. S. Zasluzhenyuk. – K.: Vydav.-polihraf. tsentr «Kyviv. un-t», 2001. – CH. I. – 217 s.

T.L. Opaliuk. The structure of students' adaptive training implemented on the interactive basis. The article contains the results of studies of students' adaptive training by defining its structural organization. Based on the literature there has been determined a general approach to the structuring of adaptive processes in education activities through the study of such its aspects as social and psychological, didactic and psychological, activity-psychological. A process of adaptation is not passive adaptation to the collective, but creative communicative process. Adaptive training is treated as a main mechanism of competence, person centered training, based on the interaction of teacher's and student's experiences as a significant subjects of interaction. The adaptive study investigates as autonomous self-contained process, which integrates all components of adaptive process, that determine the process and of its success implementation.

The system forming component of adaptation serves the basic purpose of training activities, designed in the context of person determined professional education. It is implemented through the forms and methods of interactive training activities through subject-subject interaction between teacher and student. An adaptation process will be effective, if it touches not only a student but also a teacher. The realization of that is possible only when a teacher perceives a student as personality, meaningful subject of cooperation.

Structuring of adaptation process in studies gave an opportunity to distinguish dominants, taking into account of that will help optimizations of adaptation processes in studies, to the system of professional preparation of teacher in the whole.

Key words: adaptation, adaptive training, adaptive processes, social adaptation, subject-subject interaction, vocational training, motivation.

Отримано: 21.12.2013 р.

УДК 159.943:796.012:796.859.26-053.67

К.С. Осика

Особливості психомоторних здібностей юнаків-каратистів

К.С.Осика. Особливості психомоторних здібностей юнаків-каратистів. У статті розглянуто поняття та наведено характеристику психомоторних здібностей юнаків-каратистів, зокрема силових: максимальна статична, повільна динамічна, вибухова сила, амортизаційна сила; витривалості: загальна витривалість, спеціальна витривалість, силова

витривалість; гнучкості: загальна, спеціальна, активна, пасивна; швидкості реакції на атакуючі дії супротивника; координованості: елементарна та складна, спритність, влучність нанесення ударів, рівновага. Охарактеризовано дослідження психомоторних здібностей у сучасній психології. Виділено домінуючі психомоторні здібності юнаків-каратистів у двобої на тренуваннях та змаганнях.

Ключові слова: психомоторика, психомоторні здібності, сила, витривалість, швидкість, гнучкість, координованість, юнак-каратист.

К.С.Осыка. Особенности психомоторных способностей юношей-каратистов. В статье рассмотрены понятия и приведена характеристика психомоторных способностей юношей-каратистов, в частности силовых: максимальная, статическая, медленная динамическая, взрывная сила, амортизационная сила; выносливости: общая выносливость, специальная выносливость, силовая выносливость; гибкости: общая, специальная, активная, пассивная; быстроты реакции на атакующие действия противника; координации: элементарная и сложная, ловкость, меткость нанесения ударов, равновесие. Охарактеризованы исследования психомоторных способностей в современной психологии. Выделены доминирующие психомоторные способности юношей-каратистов в бою на тренировках и соревнованиях.

Ключевые слова: психомоторика, психомоторные способности, сила, выносливость, быстрота, гибкость, координация, юноша-каратист.

Постановка проблеми. Останнім часом увага до психомоторики спортсменів посилилась з боку науковців і практиків. Психомоторика посіла чільне місце у спортивній психології, і свідченням цього є поява наукових досліджень із проблем психомоторного розвитку спортсменів, що аналізують структуру психомоторної організації людини, яка включає м'язово-рухову систему тіла, рухові уміння та навички, а також психомоторні здібності. Крім того, в цих роботах подаються методики розвитку психомоторної активності спортсменів.

Теоретичні і методологічні передумови для дослідження проблеми психомоторики в цілому містяться у працях відомих зарубіжних і вітчизняних фахівців: І.М.Сеченова, М.М.Бехтерева, М.М.Ланге, В.А.Роменця, В.С.Мерліна, Б.Г.Ананьєва, П.К.Анохіна, О.В.Запорожця, В.В.Клименко, О.О. Ухтомського, К.Ізарда, А.Лоуена [1; 3; 4].

Особливості психомоторики спортсменів досліджувалися вітчизняними і зарубіжними авторами, в числі яких – В.В.Клименко, В.П.Озеров, Б.Г.Ананьєв, Н.А.Бернштейн А.Лоуен. Проте, за наявності достатньої кількості літератури з обраної теми, багато аспектів проблеми все ж таки залишаються малодослідженими. У процесі дослідження становлення особис-

тості юнаків-каратистів необхідно вивчити особливості розвитку у них психомоторних здібностей та методи й прийоми їх оптимізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Починаючи з І.М.Сеченова, М.М.Бехтерева, М.М.Ланге, у вітчизняній науці вивчались психічні процеси в тілесному просторі людини як взаємопов'язана система рухів тіла та психіки [1].

На думку ряду авторів (Б.Г. Ананьєв, В.А. Роменець, Л.С. Жаров) тілесний простір людини є втіленням душевного життя, феноменом культури, субстратом діяльності та життєвиявленням суб'єкта. Тілесна організація в цьому ж контексті є природною формою буття людини, а типи функціонування тілесності зумовлені змістом діяльності.

П.К.Анохін визначає схему тіла як тривимірну модель, тобто систему узагальнених уявлень людини про її власне тіло у спокійному стані, в русі, просторових координатах і взаємовідношеннях окремих частин тіла. К.Ізард розглядає «схему тіла», як основу образу тіла, що відображає емоційні реакції людини, її активність в орієнтованих реакціях. О.В.Запорожець підкреслює, що активність людини може розглядатись як діяльність тільки при наявності усвідомленої мети.

На думку В.В.Клименка, дослідження механізмів психомоторики людини і процесу засвоєння рухових дій може йти шляхом залучення пояснювальної схеми почуттєво-практичної діяльності. В цій схемі важливою умовою діяльності виступає активність, яка є властивістю психічного відображення. Автор виділяє п'ять основних форм активності, які забезпечують точність психомоторних дій: 1) сенсорна активність; 2) перцептивна активність; 3) активність установки, 4) активність психічного відображення; 5) активність психічної взаємодії [3; 4].

М.О.Бернштейн запропонував новий принцип керівництва рухами, який був названий принципом сенсорних корекцій. Схема побудови рухів згідно з цим принципом була названа рефлексорним кільцем [1; 4].

У сучасному визначенні психомоторика розглядається як різновид психічно обумовлених рухів людини, які типологічно відрізняються в залежності від будови тіла, основних духовних установок, віку, статі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашого дослідження є вивчення особливостей прояву психомоторних здібностей: сили, витривалості, швидкості, гнучкості, координованості у юнаків-каратистів та засобів їх розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. І.М.Сеченов зазначив, що *психомоторика* – це неподільний зв'язок рухів душевних і тілесних (прямих і зворотних), підкреслюючи залежність рухових проявів людини від психічної регуляції. У сучасній психології *психомоторику* визначають як індивідуальні конституційні, а також пов'язані зі статтю та віком особливості рухових реакцій людини. У діяльності спортсменів довільні рухи відбуваються під контролем свідомості, а прояв рухових здібностей – при участі вольового зусилля. Психомоторна сфера спортсмена розглядається як єдність психологічних та фізіологічних механізмів керування рухами, руховими діями, які відбуваються в проявах різних психомоторних здібностей [3].

Психомоторні здібності – це індивідуально-психологічні особливості рухових реакцій спортсменів, які виражають їх готовність до оволодіння спортивною діяльністю і до успішного її виконання.

Виділяються такі види психомоторних здібностей: силові, швидкісні, витривалості, гнучкості, координованості [2; 5; 7; 8].

Силові здібності

Сила – це здібність спортсмена до подолання зовнішнього опору або протидія йому за рахунок м'язових зусиль. М'язова сила спортсмена залежить: 1) від фізіологічного поперечника м'язів – це перетини м'язів, перпендикулярні ходу м'язових волокон; 2) від роботи відділів центральної нервової та периферійної рухових систем, зокрема від частоти сигналів, які поступають до м'язів із нервових центрів; 3) від функціонального стану самих м'язів: співвідношення у м'язах двох головних типів волокон (сильних і швидких – білих, витривалих і повільних – червоних); 4) від зовнішніх біомеханічних умов (наприклад, від показників будови тіла, індивідуальних особливостей техніки виконання фізичних вправ).

Психофізіологічні механізми м'язової сили пов'язані з регуляцією напруження м'язів і проявляються у динамічному або статичному (ізометричному) режимі. При цьому *динамічна робота* м'язів відбувається або у долаючому, або у поступаючому режимах. У *долаючому режимі* м'язи спортсмена скорочуються (наприклад, при вижиманні штанги). У *поступаючому режимі* м'язи знаходяться у напруженому стані, вони розтягуються (наприклад, при амортизаційному згибанні ніг у момент приземлення після стрибка). У *статичному режимі* напружені м'язи не змінюють своєї довжини (наприклад, тримання «хреста» на гімнастичних кільцях). Силові здібності спортсмена поділяються на такі види [5]:

1. *Максимальна статична сила* – показник сили, який проявляється при опорі зовнішньому впливу або при утриманні певний час граничного обтяження з максимальним напруженням м'язів (наприклад, тримання кута на перекладах, тримання важкої штанги на плечах).

2. *Повільна динамічна (жимова) сила*, яка проявляється, наприклад, при переміщенні різних обтяжень, спортивних приладів та інших речей великої ваги, коли швидкість переміщення практично не має значення, а докладені зусилля досягають максимальних значень (наприклад, вправи пауерліфтингу: жим штанги лежачи, станова тяга штанги, присідання зі штангою на плечах).

3. *Швидка динамічна сила* зумовлена здібністю спортсмена до переміщення в обмежений час великої субмаксимальної ваги із прискоренням нижче максимального (наприклад, штовхання та ривок штанги над головою у важкій атлетичі).

4. *Вибухова сила* зумовлена здібністю долати опір з максимальним м'язовим напруженням за незначний час з максимально можливим прискоренням руху (стрибки у довжину, у висоту, метання молота, списа, диска, штовхання ядра).

5. *Амортизаційна сила* характеризується здібністю розвивати зусилля у поступаючому режимі роботи м'язів за незначний час (наприклад, гімнастичні вправи: опорні стрибки, перекиди).

6. *Силова витривалість* визначається можливістю тривалий час підтримувати оптимальні силові характеристики рухів (наприклад, вправи гирьового спорту: штовхання та ривок гирь, двобій у боксі, карате, робота з боксерським мішком, віджимання на брусах або на підлозі).

Засобами розвитку сили м'язів є різні вправи, серед яких виокремлюються три основних види: 1) із зовнішнім опором (штанги, гантелі, гирі, гумові амортизатори, еспандери); 2) з подоланням власної ваги тіла (гімнастичні вправи, стрибки); 3) ізометричні (статичні) вправи (борцовський міст, дотримання кутів, статичні виси). М'язова сила максимально проявляється у 25 – 30 років [2; 5; 7].

Швидкісні здібності

Швидкість – це специфічна рухова здібність спортсмена до високої швидкості рухів, які виконуються за відсутності значного зовнішнього опору, складної координації роботи м'язів і не потребують великих енергозатрат.

Фізіологічний механізм прояву швидкості пов'язаний зі швидкісними характеристиками нервових процесів, подається

як властивість центральної нервової системи. Розрізняють *декілька форм прояву швидкості*: швидкість простої та складної рухової реакції; швидкість одиничного руху; швидкість складного руху, пов'язана зі зміною положення при переключенні з однієї дії на іншу при відсутності значного зовнішнього опору; частота рухів. Форми прояву швидкості відносно незалежні одна від одної та слабо пов'язані з рівнем загальної фізичної підготовленості спортсменів.

Швидкість рухової реакції – це відповідь на сигнал, який з'являється раптово певним рухом (наприклад, рукопашний бій). В умовах двобою може бути один або декілька одночасних або послідовних подразників (дій супротивника). Для розвитку швидкості простої реакції використовується повторне максимально швидке виконання вправ за сигналом (біг на короткі відстані зі старту).

Значну роль у скороченні часу складної рухової реакції вибору грає фактор передбачення, коли досвідчений спортсмен реагує не стільки на сам рух, скільки на підготовлення дії до нього супротивника (замах на удар, зміна положення тіла, зміна відстані щодо нанесення певного удару). Крім швидкості реагування на дії супротивника (карате, бокс), велике значення має швидкість виконання цілісних рухових дій: ударів, захисту, зміни положення тіла, переміщення. Максимальна сила рухів залежить не тільки від швидкості рухової реакції, а й від динамічної сили, гнучкості, координації, рівня володіння технікою карате [5; 6].

Для розвитку швидкості та реакції використовуються: рухливі ігри з малим м'ячем; біг на короткі відстані; човниковий біг; швидкісні удари руками та ногами по легкій мішені або мішку за певний проміжок часу; ловля, відбивання (або уникання контакту) спортивних приладів чи інших речей (різні види м'ячів, металльні сюринкени, невеликі камінці). Складність реакції вибору залежить від можливої зміни обставин бою (ложні впади, фінти, зміна бойової стійки) [5; 6; 8].

Здібність до витривалості

Витривалість – це здібність спортсмена тривалий час виконувати роботу без зниження її інтенсивності. Витривалість проявляється у двох формах: 1) у продовженні роботи згідно заданого рівня потужності до появи перших ознак вираженої втоми; 2) у швидкості зниження працездатності при появі втоми. Витривалість вимірюється часом роботи до відмовлення спортсмена підтримувати задану інтенсивність внаслідок неможливості за рахунок вольового зусилля долати стомлюваність.

В одних видах спорту витривалість є вирішальною здібністю (стаєрський біг, лижний спорт, велошосейні перегони, гребля, боротьба, плавання на дальні відстані, футбол), а в інших, витривалість менш значуща (стрибки у воду, в довжину, у висоту, метання, гімнастика).

Ключова роль у проявленнях витривалості належить факторам енергетичного обміну. Жоден рух не виконується без втрати енергії. Універсальним і прямим джерелом енергії для м'язових скорочень є аденозинтрифосфат (АТФ). Ресинтез АТФ у процесі м'язової діяльності відбувається за рахунок компонентів метаболічних процесів трьох видів: 1) аеробного (окислювального – за рахунок кисню); 2) гліколітичного анаеробного (за рахунок розщеплення глікогену, який міститься у печінці та м'язах до молочної кислоти); 3) алактатного анаеробного (за рахунок розщеплення фосфорних сполучень, які знаходяться і утворюються безпосередню у м'язах) [5].

Розрізняють загальну та спеціальну витривалість. *Загальна витривалість* – це здібність організму спортсмена витримувати вплив на нього високого фізичного навантаження. Для розвитку загальної витривалості використовуються такі методи: збільшення часу виконання вправ, збільшення інтенсивності (темпу) виконання вправ, збільшення навантаження. Наприклад, кросовий біг, біг по сходах, плавання, гребля, їзда на велосипеді. Загальна витривалість є основою для розвитку спеціальної витривалості. *Спеціальна витривалість* – це здібність спортсмена досягати результату з найменшою втратою енергії (не стомлюючись) у конкретному виді спорту.

В спеціальній підготовці каратистів використовуються: метод тривалих боїв середньої або нижче середньої інтенсивності, метод бою стомленого бійця з відновленим, бій з завданням стомити супротивника, короткочасний бій до перемоги. Тренер повинен уміти визначати недоліки витривалості спортсменів. Для цього він уважно слідкує за їхнім диханням та пульсом. Якщо мають місце дуже високі показники пульсу та частоти дихання при невисокій інтенсивності роботи і працездатність знижується, слід розвивати загальну витривалість. Витривалість активно розвивається з 15 – 16 років і досягає свого максимального рівня у 25 – 30 років [3; 5].

Здібності до гнучкості

Гнучкість розглядається як морфофункціональна властивість опорно-рухового апарату, яка обумовлює межу рухів частин тіла. Розрізняють дві форми її прояву: *активну*, яка характери-

зується розміром амплітуди рухів при самостійному виконанні вправ завдяки м'язовим зусиллям; *пасивну*, котра характеризується максимальним розміром амплітуди рухів, що досягається при дії зовнішніх сил (за допомогою партнера, обтяження).

Виділяють: *загальну гнучкість* – рухомість всіх суглобів, яка дозволяє виконувати різноманітні рухи з великою амплітудою та *спеціальну гнучкість* – гранична рухомість в окремих суглобах, яка визначає ефективність змагань або професійно-прикладної діяльності.

Проявлення гнучкості залежить від: анатомічної будови суглобів; еластичної властивості м'язів і зв'язок; центральної нервової регуляції тонусу м'язів; здібності співвідносити довольне розслаблення м'язів, які розтягуються з напруженням м'язів, що виробляють рух; досконалості м'язової координації; загального функціонального стану організму й зовнішніх умов (температури м'язів та навколишнього середовища, ступеня стомлюваності). Гнучкість також залежить від віку спортсмена. Рухливість великих частин тіла збільшується з 7 до 13-14 років, стабілізується до 16-17 років, а потім має стійку тенденцію до зниження. Якщо після 13-14 років не виконувати вправи на розтягування, то гнучкість може знижуватись вже в юнацькому віці. У 35-40 років після регулярних занять з використанням спеціальних методів, гнучкість підвищується і може перевищувати рівень, який був у юнацькі роки [2; 7].

Гнучкість розвивається методом *динамічного розтягування*, оснований на властивості м'язів розтягуватись значно більше при багатократних повтореннях вправ із послідовним збільшенням амплітуди рухів; методом *статичного розтягування*, що базується на залежності розміру розтягування від його тривалості.

Для розвитку гнучкості використовуються такі різновиди вправ: розтягування плечей, нахили тулуба стоячи (вперед, назад, вправо, вліво), нахил вперед із положення сидячи (ноги разом або розведені під кутом), розтягування «метелик», гімнастичний міст, борцовський міст, розтягування у шпагат (правий, лівий, поперечний), розтягування стегна на гімнастичній стінці (статичні розтягування, або махи ногами), виси на перекладині [2; 5].

Координаційні здібності

Координація – це характеристика рухових дій спортсмена, яка пов'язана з керуванням, узгодженістю, збалансованістю рухів і з утриманням необхідної пози тіла. Розрізняють коорди-

націю *елементарну*, яка протікає без участі свідомості і волі та більш *складну*, яка відбиває як свідоме програмування, так і виконання цілісної вправи.

Сенсорно-м'язова координація пов'язана з узгодженням у часі і просторі рухів спортсмена у відповідності з ситуацією, яка виникає (супротивника у двобої, рух мішеней). Цей вид координації вимагає швидкого і тонкого аналізу зовнішніх сигналів (зорових, слухових, тактильних) і їх зіставлення з внутрішніми сигналами.

Виокремлюють такі види координованості спортсмена: спритність, влучність, рівновага. *Спритність* – це здібність спортсмена точно і своєчасно виконувати рухові акти. Прикладом ручної спритності є перехвати при виконанні вправ на брусах. Тілесна спритність проявляється в гімнастиці, акробатиці, спортивних іграх. *Влучність* – здібність спортсмена влучати в ціль при балістичних рухах рук та ніг (передача м'яча у баскетболі; влучні попадання каратиста руками та ногами у певні частини тіла супротивника). Влучність залежить від точності глазоміру і точності регулювання зусиль й амплітуди рухів. *Рівновага* – тримання тіла певний час у заданому положенні.

Координація розвивається завдяки таким вправам: стрибки зі скакалкою; стрибки через перешкоду на одній або двох ногах; опорні стрибки через козла або коня; перекиди вперед, назад та через перешкоду; стійки на голові, на руках та пересування на руках; сальто, гімнастичне колесо, фляк; балансування на одній нозі, вправи на рівновагу на гімнастичній колоді; біг зігзагом, біг спиною уперед, човниковий біг, біг зі зміною напрямку за сигналом; стрибки навколо своєї осі на 360 та більше градусів; кидки та влучання камінцем, м'ячем у ціль; впіймання м'яча; балансування та набивання м'яча різними частинами тіла; жонглювання різними приладами та речами; захист та контратака супротивника за звуковим або світловим сигналом, бій з декількома супротивниками, бій у темряві або із зав'язаними очима [2; 5; 7; 8].

У юнаків-каратистів проявляються практично всі психомоторні здібності. Домінуючі психомоторні здібності юнаків-каратистів були виділені методом спостереження та експертної оцінки тренерів у процесі тренувань та змагань. У двобої в карате задля результативності перемоги значну роль відіграє вибухова сила спортсмена – швидкість нанесення серій ударів та їх комбінацій. Координованість рухів – вдале пересування у бойовій стійці (зміщення тіла вбік для успішного захисту та контратаки),

швидкий перехід від захисту до контратаки супротивника (координування рук, ніг та тулуба), ведення двоюбою на близькій, середній та дальній дистанції. Швидкість реакції – реагування каратиста на атакуючі дії супротивника. У двобої в карате велике значення мають сильні удари ногами. Від гнучкості суглобів каратиста залежить рівень нанесення удару супротивнику (по ногам, у тулуб чи голову). Для каратиста важливу роль відіграє загальна та спеціальна витривалість: тривалість ведення двоюбої з різними супротивниками, вміння тримати удар, вміння продовжувати двоубій на фоні стомлюваності [3; 4; 6].

Висновки. У підготовці юнаків-каратистів до спортивних змагань на татамі важливу роль відіграють психомоторні здібності: швидкість та координація рухів, сила та влучність ударів, витривалість у проведенні двоюбою. Перспектива дослідження – продовження емпіричного дослідження психомоторного компонента в структурі особистості каратистів.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебник для институтов и факультетов физической культуры: 2-е изд., испр. и доп. /Е.П.Ильин. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2000. – 486 с.
2. Ким С.Х. Растяжка, сила, ловкость в боевой практике /Санг Х.Ким. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 272 с.
3. Клименко В.В. Психомоторные способности спортсмена / В.В.Клименко. – К.: Здоров'я, 1987. – 168 с.
4. Клименко В.В. Механизмы психомоторики людини / В.В.Клименко. – К.: Інститут психології АПН України, 1997. – 192 с.
5. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н.Г.Озолин. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 863 с.
6. Ояма М. Это каратэ /Масутацу Ояма. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
7. Спрэг М. Мощность, скорость, равновесие в боевой практике: законы физики для мастеров боевых искусств /Мартина Спрэг. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 352 с.
8. Тарас А.Е. Боевая машина: Руководство по самозащите /А.Е.Тарас. – Минск, 2004. – 592 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Il'in E.P. Psihologija fizicheskogo vospitanija: Uchebnik dlja institutov i fakul'tetov fizicheskoi kul'tury: 2-e izd., ispr. i

- dop. /E.P.II'in. – SPb.: Izd-vo RGPU im.A.I.Gercena, 2000. – 486 s.
2. Kim S.H. Rastjazhka, sila, lovkost' v boevoj praktike /Sang H.Kim. – Rostov-na-Donu: Feniks, 2002. – 272 s.
 3. Klimenko V.V. Psihomotornye sposobnosti sportsmena / V.V.Klimenko. – K.: Zdorov'ja, 1987. – 168 s.
 4. Klimenko V.V. Mehanizmi psihomotoriki ljudini / V.V.Klimenko. – K.: Institut psihologii APN Ukraini, 1997. – 192 s.
 5. Ozolin N.G. Nastol'naja kniga trenera: Nauka pobezhdat' / N.G.Ozolin. – M.: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2004. – 863 s.
 6. Ojama M. Jeto karatje /Masutacu Ojama. – M.: FAIR-PRESS, 2001. – 320 s.
 7. Sprjeg M. Moshhnost', skorost', ravnovesie v boevoj praktike: zakony fiziki dlja masterov boevyh iskusstv /Martina Sprjeg. – Rostov-na-Donu: Feniks, 2003. – 352 s.
 8. Taras A.E. Boevaja mashina: Rukovodstvo po samozashhite / A.E.Taras. – Minsk, 2004. – 592 s.

K.S. Osyka. Peculiarities of young karatists' psycho-motor abilities.

The notions of psycho-motor abilities of young karatists and the characteristic features of these notions are considered in the article. Power abilities may be: maximum, static, slow dynamic, explosive force, shock-absorbing force; endurance: general endurance, special endurance, passive endurance; speed reaction to the attack of the opponent; coordination: elementary and complex smartness, accuracy of assaulting and battery, balance. Theoretic and methodological preconditions of investigating the problem of the psycho-motor abilities are considered in the works of many home and foreign scientists: I.M.Sechenov, M.M.Bekhterev, M.M.Lange, V.A.Romaniy, V.S.Merlin, B.G.Ananyev, P.K.Anakhin, O.V.Zaporozhets, V.V.Klimenko, O.O.Ukhtomskyi, K.Izard, A.Louan. The peculiarities of the sportsmen' psycho-motor peculiarities were also investigated by the home and foreign authors, V.V.Klimenko, V.P.Ozerov, B.G.Ananyev, N.A.Bernshtein, A.Louan among them. Some dominant psycho-motor abilities of the young karatists revealed during the training periods and at the competitions were outlined. Special attention was paid to the speed of reaction and coordination of movements, endurance in the fight with the opponent, the strength and accuracy of the strokes.

Key words: psycho-motoricity, psycho-motor abilities, force, endurance, speed, flexibility, coordination, young karatist.

Отримано: 11.12.2013 р.

Індивідуальна психологія А.Адлера в психокорекційній роботі зі СТУДЕНТАМИ

О.В.Осика. Індивідуальна психологія А.Адлера в психокорекційній роботі зі студентами. У статті розглянуто основні положення концепції та базисні терміни: суб'єктивне сприйняття дійсності, цілісність і доцільність, комплекс неповноцінності і компенсація, індивідуальність, телеологія вимислу, соціальне особистісне почуття, соціально-орієнтована поведінка. Визначено мету корекції, яка має когнітивний аспект, партнерську позицію психолога, активність, відповідальність студента в психокорекційному процесі. Розкрито техніку психокорекційної роботи, яку охоплюють такі процедури: встановлення добрих відносин, аналіз і проробка особистісної позиції студента, підбадьорення, заохочення, розвиток саморозуміння, допомога в переорієнтації. Наведено вправи реорієнтаційного тренінгу.

Ключові слова: А.Адлер, індивідуальна психологія, комплекс неповноцінності, компенсація, стиль життя, антисугестія, телеологія вимислу, студент.

О.В.Осыка. Индивидуальная психология А.Адлера в психокоррекционной работе со студентами. В статье рассмотрены основные положения концепции и базисные термины: субъективное восприятие действительности, целостность и целесообразность, комплекс неполноценности и компенсация, индивидуальность, телеология вымысла, социальное личностное чувство, социально-ориентированное поведение. Определена цель коррекции, которая имеет когнитивный аспект, партнерскую позицию психолога, активность, ответственность студента в психокоррекционном процессе. Раскрыта техника психокоррекционного процесса, которая включает такие процедуры: установление добрых отношений, анализ и проработка личностной позиции студента, подбадривание, поощрение, развитие самопонимания и помощь в переориентации. Приведены упражнения реориентационного тренинга.

Ключевые слова: А.Адлер, индивидуальная психология, комплекс неполноценности, компенсация, стиль жизни, антисугестия, телеология вымысла, студент.

Постановка проблеми. У процесі дослідження розвитку особистості студентської молоді необхідно вивчити теорію особистості та психотерапевтичну систему А.Адлера, яка являє собою освітній процес, досягаючи якого, особистість відчуває

причетність, прийняття себе та інших, бадьорість, оптимізм, впевненість і мужність. В процесі корекції соціальний інтерес особистості зменшує почуття неповноцінності, дає можливість усвідомити й використати особистісні ресурси, змінити стиль життя, мотивацію студентів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Роберт Фрейджер та Джеймс Фейдимен висвітлюють і аналізують етапи життєвого та творчого шляху А.Адлера. Виділяють 4 типи адлерівської системи: цілісність, єдність індивідуального стилю життя, соціальний інтерес, почуття спільності. Важливим вважають цілеорієнтовану поведінку. Дослідники доводять, що життя є рух до більш успішної адаптації в оточуючому світі до співпраці та альтруїзму. Вони визначають психологію А.Адлера як конкретну психологію. Теорія А.Адлера базується на теорії еволюції Ч.Дарвіна, психоаналітичній теорії З.Фрейда, волі до влади Ф.Ніцше, вигадкових цілей Ч.Вайтєнга та теорії холізму [8].

Г.Мозак перелічив складові життєвого стилю А.Адлера: Я-концепція, ідеал себе, образ світу, естетичні переконання. Він виділив основні твердження адлерівської теорії: всі дії відбуваються у соціальному контакті; натиск робиться на міжособистісну психологію; всі функції підпорядковані особистісній цілі і стилю життя; несвідомі процеси цілеспрямовані; поведінка людини обумовлюється спадковістю та оточенням; рушійна сила особистості – прагнення до значимості і переваги.

В.Франкл і Р.Мей розглядали психологію А.Адлера як попередницю екзистенціальної психіатрії. Рудольф Дрейкурс доводив, що положення теорії А.Адлера є керівництвом для батьків по вихованню дітей. Адлерівська психологія вплинула на когнітивну терапію (Scott, Kelly, Tolbert), психологію освіти (Carlson), консультаційну психіатрію (Kern), педіатрію (Mozak) [8].

А.А.Осипова, В.Л.Таланов, І.Г.Малкіна-Пих в своїх працях детально аналізують основні положення теорії та психотехніки А.Адлера.

Проблема застосування індивідуальної психології А.Адлера у психокорекційній роботі зі студентами є малодослідженою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення особливостей психотерапевтичного процесу А.Адлера та впровадження в корекційну роботу вправ реорієнтаційного тренінгу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєвий та творчий шлях А.Адлера має значний вплив на створення індивідуальної психології. Альфред Адлер (1870 – 1937) народився в передмісті Відня в сім'ї торговця. У дитинстві довго й тяжко хворів, побував і дивом вижив у декількох вуличних аваріях. Одужавши, став життєрадісним, веселим, доброзичливим хлопчиком [6]. Незважаючи на те, що він не в змозі був, як більшість його друзів і однолітків, займатися спортом, однак часто грав із ними в різноманітні та цікаві ігри, захоплювався розведенням квітів та голубів. Багато читав, став знавцем світової літератури і культури, філософії та психології. Закінчив медичний факультет Віденського університету. Зблизився з фундатором психоаналітичного напрямку – З.Фройдом, але неодмінно тримався своєї наукової позиції. У 1910 р. за підтримки З.Фрейда став першим президентом Віденського психоаналітичного товариства. Але вже в 1911 р. А.Адлеру через принципові теоретичні розходження із З.Фройдом було запропоновано залишити посаду президента, що він, не вагаючись, негайно й зробив. Разом з ним психоаналітичне товариство залишило ще дев'ять психологів і створили Товариство вільного психоаналізу [6]. Згодом виникла Асоціація індивідуальної психології, осередки якої з'явилися майже у всіх європейських країнах. У 1919 р. заснував у Відні психопедіатричний центр, викладав у педагогічному інституті, став піонером застосування провідних принципів психогігієни в школі. У 1931 р. була заснована експериментальна школа індивідуальної психології, у якій активно й ефективно використовувалися основоположні принципи теорії А.Адлера. У 1932 р. емігрував до США. Помер під час лекційної поїздки в шотландському місті Абердині.

А.Адлер у багатьох питаннях займав позиції, що не збігаються, а іноді протилежні поглядам З.Фрейда. Він привніс багато нововведень у теорію і практику психокорекційної роботи. Людина, за А.Адлером, насамперед свідомо істота, що саму себе визначає до життя за допомогою волі вибору, сенсу життя і прагнення до самореалізації. Головна перешкода на шляху самореалізації людини – *базисне почуття неповноцінності*, у подоланні якої складається особистісний розвиток. Концепція А.Адлера побудована на принципах цілісності, соціальності, цільовій орієнтованості і гуманізму, і багато в чому стала попередницею гуманістичного напрямку в корекційній роботі [1].

Наведемо основні положення концепції А.Адлера. *Суб'єктивне сприйняття дійсності*. Відповідно до концепції

А.Адлера світ сприймається з позицій «системи відліку», тобто, по суті, виявляється феноменологічна орієнтація. А.Адлер не заперечував зовнішньооб'єктивну зумовленість поведінки людини, але вважав її менш значущою, ніж вплив на свідомість і підсвідомість цінностей, цілей, уявлень, системи самооцінок і висновків, якими керується людина у своїй реальній поведінці. А звідси її центральне щодо психокорекції А.Адлера поняття «приватна логіка», тобто система уявлень і способів міркувань, властивих певній людині [3].

Цілісність і доцільність. Основною передумовою концепції А.Адлера є розгляд особистості як неподільної цілісності, що є інтегральною частиною соціуму. Тому основний акцент у корекційному процесі робиться на розв'язанні внутрішньоособистісних проблем студента, а не на міжособистісних. Звідси впливає положення про те, що вся людська поведінка має цілеспрямований характер. У корекційній роботі зі студентами є важливим вплив відразу трьох джерел: 1) минулого досвіду студента; 2) дійсної ситуації і 3) напрямку руху.

Комплекс неповноцінності і компенсація. У 1907 р. з'явилася ідея про неповноцінність того чи іншого органу людини як важливої обставини, що здійснює вплив на поведінку. Ця ідея в сукупності з поняттям компенсації стали фундаментальними положеннями в концепції А.Адлера. Неповноцінність, її компенсація і соціальне середовище – це три перемінні, результатна сила впливу яких приводить до формування прагнення до значимості і переваги [3].

За А.Адлером, *індивідуальність* — це неповторний шлях вироблення засобу самоствердження, стилю життя. Стверджуючи, що поведінка особистості цілеспрямована, А.Адлер у своїх ранніх працях говорив про прототип як про первинну форму адаптації індивіда до життя. Цей прототип формується від 3 до 5 років життя. Здебільшого прототипи неусвідомлювані. Важливо інше – як тільки прототип адаптації виник, він стає кістяком, що обростає змістами, почерпнутими з життєвого досвіду, і має спрямувальну силу. А.Адлер вважав, що мета поведінки людини не змінюється протягом життя, змінюється лише система відносин, а звідси одна з основних задач — корекція цих відносин [2]. Ідея А.Адлера лежить в основі теорії когнітивного дисонансу Л.Фестінгера.

Телеологія вимислу — ще один базисний термін. А.Адлер припускав, що люди живуть мріями й уявленнями про належне, і на поведінку людини набагато більше впливають чекання,

пов'язані з майбутнім, ніж події минулого. А.Адлер виходив з того, що люди, визначаючи за допомогою мрій свої особисті цілі, тим самим (за допомогою цих цілей) визначають свою поведінку і стиль життя.

Задоволеність життям виходить від соціального інтересу як основи людського існування. За А.Адлером, здорова особистість – це особистість, здатна до продуктивної соціальної активності, що так само припускає соціальне особистісне почуття, поведінку і когнітивне допущення [3].

Соціальне особистісне почуття – це приналежність до дому, спільноті, віра в інших, мужність бути недосконалим, людяність, оптимізм.

Соціально-орієнтована поведінка – це допомога, участь, кооперація, емпатія, підбадьорення, поліпшення, реформація, поважність [3].

Когнітивні соціально-орієнтовані допущення: «Мої права й обов'язки дорівнюють правам і обов'язкам інших»; «Мої особисті цілі можуть бути досягнуті в роботі на благо суспільства»; «Виживання суспільства залежить від бажання і здатності громадян вчитися жити разом у гармонії»; «Я думаю, що до інших варто ставитися так само, як я б хотів, щоб інші ставилися до мене»; «Мій характер багато в чому залежить від ступеня, до якого я належу завдяки благополуччю мого співтовариства». Ідея соціального інтересу А.Адлера заснована на припущенні, що людина не самодостатня істота, і тому вона повинна вчитися взаємозалежності.

Мета корекції впливає з основних положень концепції А.Адлера. Її можна представити так: зниження почуття неповноцінності студентів; розвиток соціального інтересу (просоціальної спрямованості); корекція цілей і мотивів щодо перспектив зміни стилю життя студентів [4].

Позиція психолога. Психологи, що працюють за А.Адлером, у центр своєї діяльності висувають когнітивні аспекти психокорекції. Основна передумова їхньої роботи — знайти помилку в «картині світу» студента, через яку виникають психологічні проблеми. Можливі чотири *типи помилок*: 1) недовіра; 2) себелюбство; 3) нереалістичні амбіції; 4) недолік упевненості.

Вимоги і чекання від студента. Основне для студента – зайняти партнерську позицію, тобто позицію «на рівних» стосовно психолога. Від студента очікуються активність, відповідальність, прагнення до співробітництва і взаємна довіра. Головний напрямок спільного пошуку — базисні помилки в мисленні про

світ, пошук можливостей їхньої корекції. Студент трактується як «той, що розгубився», «збентежився», тому підбадьорення, звертання до його особистісних ресурсів — важлива умова спільної роботи зі студентом. На початку психокорекційних впливів саме студент формулює умову контракту: мету, план здійснення, можливі перешкоди, шляхи ефективного подолання тощо [1; 3].

Техніка психокорекційної роботи цього напрямку охоплює такі процедури: установлення добрих відносин зі студентом, аналіз і проробка особистісної позиції студента, підбадьорення, заохочення, розвиток саморозуміння (інсайту) і допомога в переорієнтації. Ці процедури відповідають таким чотирьом етапам психокорекції [4; 7]:

1. *Установлення добрих відносин.* Основа цього етапу – формування відповідних установок у відношенні студента: поважність, віра в можливості і здатності людини, активне слухання, прояв щирого інтересу, підтримка і підбадьорення. Для цього використовуються комунікативні навички й уміння.

2. *Аналіз особистісної динаміки.* Головне на цьому етапі – домогтися розуміння, усвідомлення специфіки життя студента. Важливе місце приділяється опитуванню стосовно мети життя: «У чому ви бачите своє призначення?»; «Вам подобається те, на що ви витрачаєте своє життя?» тощо. Для цього є спеціальні техніки.

Опитувальник сімейного сузір'я містить запитання типу: «Як ваш батько ставиться до дітей?»; «Хто був улюбленою дитиною в родині?»; «У яких відносинах ви були з батьком і матір'ю?»; «Якою дитиною ви були?». Зміст подібних питань – одержати картину сприйняття і раннього емоційного досвіду студента, що вплинули на його подальший особистісний розвиток.

Набір питань «Ранній спогад». Запитується приблизно таке: «Я б хотів почути про ваші найперші дитячі спогади»; «Будь ласка, розкажіть що-небудь з найперших ваших вражень» або «Хотілося б почути ваш найяскравіший спогад, що стосується перших шести років життя». Здебільшого кількість таких прохань обмежують чотирма. У відповідях студентів фіксують: домінуючу тему; повторювану реакцію; позицію (учасник або спостерігач); самотність або включеність у групу; ключове почуття, що виражається в спогадах.

Аналіз сновидіння. На відміну від класичного психоаналізу в підході А.Адлера відсутня фіксована символіка. Велике зна-

чення приділяється дитячим снам. Крім того, сновидіння розглядаються як репетиція майбутніх дій. *Пріоритети*. Виділяють чотири пріоритетні цінності, що надзвичайно важливі для осмислення життя: 1) перевага; 2) контроль; 3) комфорт і 4) бажання бути приємним. Для встановлення властивих студенту пріоритетів його просять розповісти про свій звичайний день: що він робить, як себе почуває, що думає, чого уникає під будь-яким приводом, і які почуття викликає в інших. При цьому в завдання консультанта не входить зміна пріоритету, а лише докладання зусиль з усвідомлення його.

Підведення підсумків. За кожною з попередніх технік готується резюме. Резюме обговорюється зі студентом, і сам студент читає текст резюме вголос, при цьому звертається увага на його невербальну поведінку. Зміст процедури – обов'язково знайти головні помилки в судженнях про світ: гіперузагальнення типу: «Немає в житті щастя»; невір'я і нездійсненні цілі, наприклад: «Я хочу подобатися всім»; помилкове сприйняття життєвих вимог, наприклад: «Усі несправедливі до мене»; заперечення власної основоположної цінності типу: «Я – нікчемна людина»; несправжні цінності, наприклад: «Головне — домогтися свого, неважливо, якою ціною».

Консультант повинен орієнтуватися в системі усвідомлюваних допущень студента стосовно резюме [7].

3. Підбадьорення. На цьому етапі роботи основна функція — визнання особистої мужності студента, його духовних сил і головне — наявності волі вибору у вчинках на основі придбаного самопізнання.

4. Заохочення інсайту. Завдання психолога – створення умов для інсайту (осаяння) за допомогою сполучення психологічної підтримки і конфронтації, а також відповідних інтерпретацій для того, щоб висвітлити для студента його неусвідомлювані цілі, помилкові цінності, стиль життя. В інтерпретаціях корисні натяки, підказки і припущення, за допомогою яких знижується рівень психологічного захисту студента. Реальне саморозуміння — глибинний зміст третього етапу.

5. Допомога в переорієнтації. Ця заключна стадія роботи відома також під назвою «Втілення інсайту в дію». Існують спеціальні прийоми, що сприяють зміні колишніх цілей і прийняттю нових рішень у студентів.

Антисугестія (парадоксальна інтенція) – зміст цієї техніки полягає в багаторазовому перебільшенні пропорцій небажаної активності, завдяки чому забезпечується допомога

студентів в усвідомленні неадекватності і недоречності небажаних дій. Зміст техніки не лише в тому, що вона працює разом із захисними механізмами завдяки налагодженому механізму дії, але й у тому, що примусове, багаторазове посилене здійснення дії, з яким варто було б боротися, знецінює цю дію для студента [4].

О.Ф.Бондаренко навів такий приклад із власної практики: «Один з молодих керівників скаржився на те, що коли він хвилюється, починає перекладати речі з кишені в кишеню. Спостереження на роботі й у групі показало, що при будь-якому загостренні ситуації клієнт починав розпихувати по кишенях предмети, потім знову викладав їх на стіл.

В один з гострих моментів у групі тренінгу йому запропонували, як тільки він захвилювався і став перекладати речі, продовжувати це робити і не звертати уваги більше ні на що. Через 10 хвилин уся група як зачарована стежила за клієнтом. Через 15 хвилин клієнт сказав, що йому вже набридло, але керівник настояв на продовженні дій. Ще через 5 хвилин уся група голосно сміялася, клієнт, почувши наше прохання, зосереджено перекладав речі. Через півгодини після початку процедури змучений і злий клієнт вибіг із кімнати. Після цього звичка практично не виявлялася».

Дія «Якби...». Ця психотехніка заснована на типовій скарзі: «Ох, якби...». Студентів пропонується діяти так, немов побажання «якби» здійснилося. За своєю глибинною суттю, ця техніка є рольовою грою, у якій студент шукає можливість компенсації неадекватних або неповноцінних почуттів, установок, дій, причому не лише в ситуації спілкування з психологом віч-на-віч, але й протягом визначеного тимчасового періоду, наприклад, у проміжку між двома корекційними зустрічами.

Постановка цілей і прийняття зобов'язань. Правила використання цієї техніки прості: мета повинна бути досяжною, реалістичною, а час – обмеженим. «Роби лише те, що приємно», – так сформулював А.Адлер сенс цього прийому. Якщо все-таки мета не реалізувалася, її можна переглянути. У разі успіху клієнт заохочується до прийняття більш довгострокових зобов'язань у бажаному для нього напрямку.

Пиймай себе. Студентів пропонується відслідковувати свою деструктивну поведінку, не використовуючи самозвинувачення, скоріше з почуттям гумору до себе. Прийом продуктивний, якщо студент уже усвідомив свою мету і мотивований до переорієнта-

ції. У застосуванні прийому важливе тимчасове повернення в минуле: «Як колись...».

«*Натискання кнопки*». Прийом ефективний зі студентами, що почувають себе жертвами протилежних емоцій.

Студентові пропонується розслабитися і звернути увагу на те, які образи і думки викликають неприємні почуття, а які – приємні. Після цього його навчають довільно регулювати свій емоційний стан «натисканням кнопки», тобто приймаючи рішення про те, на яких образах або думках варто зосередитися.

«*Запобігання плакунчика*». Зміст цієї техніки — не потрапити в пастку тієї психологічної позиції, з якою звертається студент, зокрема звичної поведінкової позиції типу: «Мене ніхто не любить, нікому я не потрібний». Психолог ні в якому разі не повинен підкріплювати цю позицію, навпаки, його завдання — безперервно заохочувати поведінку, що відповідає психологічній зрілості, коли вибір самої позиції залежить від людини, від її вільного рішення.

Наведемо аспекти реорієнтаційного тренінгу за А.Адлером [5]: осягнення самого себе, розвиток багатомірного психологічного бачення, подолання стереотипів. Приклад проведених нами психокорекційних вправ: «*Перефразування віршів*». Студентам пропонується об'єднатися в команди по 3–4 чоловіки. Кожна команда отримує аркуш, на якому написаний знайомий уривок вірша або пісні. Завдання кожній команді – перефразувати вірш або пісню таким чином, щоб усі слова були змінені, не об'язково дотримуватися рифми.

Вправа «Метафоричний танок». Студенти стоять у колі. Кожному з них призначається національність (росіянин, українець, німець, англічанин). Після того, як ролі прийняті, кожен повинен станцювати національний танок у супроводі пісні. Усі учасники дивляться, а потім приєднуються до виконання танцю. Це активна рухлива вправа, в якій спостерігається групова єдність, можливість вийти за рамки звичайної стереотипної поведінки студентів [7].

Висновки. В психотерапевтичному процесі, за А.Адлером, студент отримує досвід співіснування з іншою людиною, досвід подій, які стають значущими подіями в його житті та сприяють розвиткові особистості. Перспектива дослідження полягає у використанні теорії А.Адлера в консультативній практиці з клієнтами.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека / А.Адлер. – Киев: Наука жить, 1997. – 357 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / А.Адлер. – СПб.: Академический проект, 2000. – 254 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению психотерапии для врачей, психологов и учителей / А.Адлер. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 214 с.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция /А.А.Осипова.– М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
5. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера /Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 347 с.
6. Степанов С.С. Психология в лицах / Сергей Степанов. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 384 с.
7. Таланов В.Л. Справочник практического психолога /В.Л. Таланов, И.Г.Малкина-Пых. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО, 2002. – 928 с.
8. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фэйдимэн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 704 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Individual'naja psihologija kak put' k poznaniju i samopoznaniju cheloveka / A.Adler. – Kiev: Nauka zhit', 1997. – 357 s.
2. Adler A. Ponjat' prirodu cheloveka / A.Adler. – SPb.: Akademicheskij projekt, 2000. – 254 s.
3. Adler A. Praktika i teorija individual'noj psihologii: lekicii po vvedeniju psihoterapii dlja vrachej, psihologov i uchitelej / A.Adler. – M.: Izdatel'stvo Instituta psihoterapii, 2002. – 214 s.
4. Osipova A.A. Obshhaja psihokorrekcija /A.A.Osipova.– M.: TC «Sfera», 2000. – 512 s.
5. Sidorenko E.V. Terapija i trening v koncepcii Al'freda Adlera / E.V.Sidorenko. – SPb.: Rech', 2002. – 347 s.
6. Stepanov S.S. Psihologija v licah / Sergej Stepanov. – M.: Jeksmo-Press, 2001. – 384 s.
7. Talanov V.L. Spravochnik prakticheskogo psihologa /V.L. Talanov, I.G.Malkina-Pyh. – SPb.: Sovo; M.: JeKSMO, 2002. – 928 s.

8. Frejdzher R. Lichnost'. Teorii, uprazhnenija, jeksperimenty / Robert Frejdzher, Dzhejms Fjejdinjen. – SPb.: Prajm-Evroznak, 2006. – 704 s.

O.V. Osyka. Individual psychology of A.Adler in the psycho-correction work with students. The main statements, conceptions and basic terms of the psycho-correction work with students are considered in the article. The subjective comprehension of reality states that the most significant thing for a man is the influence of the aims and evaluations which guide the person's real behavior; the integrity and expedience claims that any person is the integral whole and at the same time he is the integral part of society; the inferiority complex and compensation are the variables and the resulting force of their influence leads to the formation of aspiration for one's significance and superiority; individuality is the unique means for elaborating the way of self-affirmation and one's way of life; teleology of invention, that is when people define their behavior through fiction is still another statement; social personal feelings are belief and optimism; socially oriented behavior which include help and respect crown this range. The author also defines the purpose of the correction work which has the cognitive aspect, partnership relations in a psychology, activity, responsibility, aspiration for cooperation and mutual belief of a student and a teacher in the psycho-correction process. The technique of the psycho-correction work is also revealed in the article. It includes the following procedures: the elaboration of good relations, the analysis and revision of the student's personal position, encouraging, cheering up, aid in developing one's self-realization and changing one's self-orientation. Certain exercises in the re-orientation training aimed at revealing the whole range of the new possibilities for a personality, self-comprehension, overcoming the stereotypes of mentality and conduct are also given.

Key words: A.Adler, individual psychology, inferiority complex, compensation, way of life, antisuggestion, teleology of imagination, student.

Отримано: 12.12.2013 р.

Аксіологія соціальної роботи: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Марек Палюх. Аксіологія соціальної роботи: теоретичний аспект. Досліджено, що в житті сучасного суспільства соціальні працівники виконують багато важливих функцій і мають значний вплив на діяльність локальних організацій та навколишнє середовище. Проаналізовано, що завдяки своєму авторитету вони можуть стати тими людьми, яких варто наслідувати, вони виконують функції реалізаторів соціальних заходів. У статті представлено вибрані питання теоретичного характеру щодо аксіології соціальної роботи. Автор стверджує, що аксіологія соціальної роботи – це важливий елемент процесу навчання майбутніх соціальних працівників. А розуміння цінностей та вміння втілювати їх у повсякденній діяльності буде тим етапом, що сприятиме зміні у поведінці суб'єкта. Автором статті доведено, що етичні та моральні аспекти соціальної роботи є основними правилами, яких повинен дотримуватись кожен соціальний працівник.

Ключові слова: аксіологія, цінності, етика, моральність, соціальна робота, соціальний працівник, етичні та моральні аспекти, саморозвиток, професійна діяльність.

Марек Палюх. Аксиология социальной работы: теоретический аспект. Исследуется, что в жизни современного общества социальные работники выполняют множество важных функций и имеют значительное влияние на деятельность местных организаций и окружающую среду. Проанализировано, что благодаря своему авторитету они могут стать теми людьми, которым стоит подражать, они исполняют функции реалізаторов социальных мероприятий. В статье представлены выбранные вопросы теоретического характера относительно аксиологии социальной работы. Автор утверждает, что аксиология социальной работы – это важный элемент учебного процесса будущих социальных работников. А понимание ценностей и умение переносить их в повседневную деятельность будет тем этапом, задача которого способствовать изменениям поведения субъекта. Автором статьи доказано, что этические и моральные аспекты социальной работы являются основными правилами, которых должен придерживаться каждый социальный работник.

Ключевые слова: аксиология, ценности, этика, моральность, социальная работа, социальный работник, этические и моральные аспекты, саморазвитие, профессиональная деятельность.

Постановка проблеми. Для педагогів, психологів та соціальних працівників спільним є зацікавлення людськими проблема-

ми, переживаннями, життєвими драмами та стражданнями. На різних етапах свого життя людина потребує допомоги. Педагог виховує не тільки дітей та молодь, але й дорослих. На думку В. Окона «виховання – це свідомо організована суспільна діяльність, що базується на виховних відносинах між вихованцем та вихователем, метою якої є зміни в особистості вихованця». Автор вважає, що ці зміни охоплюють як пізнавально-інструментальну сторону, що пов'язана з пізнанням дійсності і вмінням впливати на неї, так і емоційно-мотиваційну, яка формує відношення людини до світу та інших, її переконання й відношення, систему її цінностей та мету життя [7, 445].

Психологи та психологія займаються дослідженнями розуму та поведінки людини. На думку Р.Стернберг, метою психологічних досліджень є опис, пояснення, прогнозування й контроль змін мислення, відносин чи дій (Sternberg 1999:20). Психологія займається дослідженням девіантної поведінки та правильності психічних процесів, поведінка людини трактується нею як процес безперервного регулювання її стосунків з оточенням, психологія описує зміни людської поведінки в умовах, які постійно змінюються [7, 324].

Мета статті – теоретичне дослідження аксіології соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень. Соціальний працівник та соціальна робота спрямовані на надання допомоги в розв'язанні людських проблем. А.Радзевич-Вінницький пише, що соціальна робота має на меті компенсування недоліків і задоволення основних потреб людини. Даний вид роботи здійснюється волонтерами або спеціалізованими соціальними службами. Автор підкреслює, що соціальна робота носить прикладний характер (вона практична), підтримує людей у досягненні ефективного рівня психосоціального функціонування, а соціальний працівник – це людина, яка професійно займається наданням допомоги та підтримки [10, 619].

Педагог, психолог і соціальний працівник дотримуються певних моральних та етичних норм, які пов'язані з їх професійною діяльністю. Аксіологія у згаданих наукових дисциплінах є основою діяльності та вмінь перенесення рефлексії з теорії в реальність. В запропонованому нарисі представлено вибрані питання теоретичного характеру щодо аксіології соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу.

1. Цінності – вибрані питання. На початку слід визначити поняття аксіології (гр. aksios – щось цінне та гідне уваги, logos – наука), яка є наукою про цінності, теорією цінностей. В.Оконь ствер-

джує, що загальна аксіологія досліджує цінності, їх ієрархію та систему. Натомість ґрунтовна (детальна) аксіологія, як об'єкт дослідження різноманітних наукових дисциплін, розглядає пов'язані з ними моральні, естетичні, пізнавальні та економічні цінності [7, 18].

Сьогодні категорія цінності дуже часто застосовується у філософії. Спочатку це поняття вживалось виключно в економіці: цінність (вартість) – це ціна продукту, речі, «тобто скільки річ коштує з матеріальної точки зору; особливість речі, що може виражатись грошовим або ж іншим платіжним засобом» [1, 8]. В такому своєму значенні категорія цінності, вживалася, перш за все А.Смітом до часу зародження сучасної економіки, а пізніше й в інших економічних теоріях. Сучасний термін «аксіологія», який і визначає її як науку про цінності, походить зі стародавньої Греції. Але тоді він вживався для визначення власної гідності, наприклад, з погляду на займану посаду, становище в суспільстві або заслуги перед соціумом [16, 600].

До філософії категорію цінності ввів Р.Лотце (1817-1881). Першоджерелом аксіології вважається праця 1893 року Фон Еренфельса, яка має назву «Система теорії слова» [17, 75].

Головні проблеми аксіології зводяться до питань щодо:

характеру чи природи цінностей
роду, типу цінності
способів їх існування
способів їх пізнання
роду та характеру поглядів щодо цінностей
місця цінностей в житті людини

Поряд із загальною та більш детальною теорією цінностей, аксіологія згадується і в нормативному значенні та належить до тієї ієрархії чи структури цінностей окремих індивідів, для яких вона є складовою частиною їх світогляду, що використовується для оцінювання усієї сукупності життєвих явищ [14, 84].

З точки зору психології, цінності мають чотири різних значення:

- цінність – об'єкт бажання, те, що сприяє задоволенню потреб;
- цінність ототожнюється з відношенням і розуміється як фактор, що сприяє вибору мотивів, тобто ціннісним визнається лише те, що визначає мотиви діяльності та поведінки;
- цінність – чинник, який впливає на вибір цілей діяльності та засобів їх реалізації, причому мова не йде про раціо-

нальність таких дій, а швидше про відчуття в стані афекту, приємні чи неприємні;

- цінність отожднюється з критерієм вибору мети. За такого підходу наголос акцентується не на раціональності цілі, а на її моральності, «справедливості» й «добрі» [5; 9-10].

В своїй книзі «Цінності та відношення неповнолітніх на різних етапах суспільного розбещення» Ф.Козачук пише: «цінності визначають відношення індивіда до оцінюваних об'єктів у різних категоріях, наприклад моральних (добро, зло), практичних (корисність і важливість), економічних (дешевий, дорогий), естетичних (прекрасний, бридкий). Знання апробованих і реалізованих цінностей дозволяє зрозуміти зміст та структуру відносин. Ці основні відомості дозволяють відкрити нові напрямки діяльності людини. Врешті-решт, система цінностей є тією умовою, яка сприяє вияву емоцій, які з'являються через демонстрацію відношення до різних об'єктів [4; 73].

У книзі «Педагогічні й психолого-соціальні аспекти інтеграції Польщі у Європейський Союз. Аналіз цінностей та відношень» автор детально обговорював концепцію цінностей в суспільних науках та звертав увагу на те, що «людина не є пасивною у «пізнанні» цінностей, оскільки вона один з творців культури (традицій), вона змінює її дією свого розуміння. В процесі змін, які відбуваються в культурі, немає меж модифікації норм, включаючи й цінності. Саме тому їх потрібно співвідносити з культурою та певним моментом у її розвитку і т. д.» [8; 57-62].

Слід підкреслити, що визначення цінності, з точки зору культури, в якості повсюдно бажаних благ, переконань і поведінок, прийнятні в середовищі даного суспільства.

Цінності належать до тих міждисциплінарних понять, яким властивий «психолого-культурний характер, що окреслює сферу проблем, пов'язаних з ним: одночасно з цим існує необхідність у формулюванні та використанні такого визначення, яке враховувало б усі аспекти цього поняття» [6; 60]. Однак, цінності можна розглядати й з інших точок зору. Наприклад Г.Кльоска виділяє кілька інтерпретацій поняття цінності:

- реалістичне означення;
- суб'єктивне;
- реляційне;
- інструментальне;
- культурне [3; 41-58].

Цитований вище автор обговорює також проблеми вивчення цінностей, які коротко описує так:

- Людей можна охарактеризувати, якщо враховувати особливості їх системи цінностей;
- Про цінності можна довідатись завдяки дослідженням суспільних та соціальних наук;
- Система цінностей впливає як на поведінку людини, так і на витвори її діяльності. Такий вплив може бути безпосереднім та опосередкованим, а поведінка може бути «відкритою» або ж «прихованою»;
- Не лише особливі риси індивіда, а й особливості оточуючого світу, з точки зору особистості, визначають те, чим є цінність [3; 119-124].

Цінності можуть формуватись на основі певних моделей поведінки особистості та її рис і якостей. Видається, що цінності – це ключовий регулятор функціонування людини. Однак, слід підкреслити, що їх вплив на поведінку не має постійного характеру. Цінності «пробуджуються» тоді, коли ми приймаємо найважливіші рішення в нашому житті. Натомість щоденні рішення, які є основою для прийняття головних рішень, формуються, головним чином, базуючись на наявних знаннях і переконаннях, що виникають у специфічних національних та соціоекономічних умовах. Регулятором поведінки, в більшій мірі, є ситуаційні чинники навколишнього середовища, ніж структури цінностей, однак ці два механізми не можуть взаємодіяти протягом тривалого часу, між ними мусить існувати певна «відстань» [3; 111-112].

Цінності можна розглядати й аналізувати з урахуванням людських потреб. В книзі Д. А. Рибчинської і Б.Ольшак-Кшижановської «Аксіологія соціальної роботи» автори обговорюють цінності саме в контексті потреб. «Потреби – нестача будь-чого, відсутність належних умов розвитку, діяльності та життя людини». Авторки виділяють наступні види потреб:

- біологічні;
- соціальні;
- зовнішні та внутрішні;
- потенційні та актуальні ;
- першочергові та вторинні;
- загальні та індивідуальні.

Така різноманітність потреб корисна для проведення аналізу відношення «цінність-потреба». Базуючись на такій типології потреб, можна говорити не лише про ієрархічну будову потреб, а й про ієрархічну систему цінностей. Потреби індивіда та його цінності формують певну структуру, яка має спрямовуватись на досягнення життєвої рівноваги [1; 61-65].

Питання цінностей – це проблема «світу» цінностей, в якому існує людина. Цінність – бажання та дії, спрямовані на досягнення певної мети.

2. Багатоаспектність аксіології соціального працівника.

Етичні питання соціальної роботи вирішуються з урахуванням таких аспектів:

- нормативного;
- питання обов'язків соціального працівника;
- моральності вчинків.

Термін етика:

1. У філософії: наука про моральність. Крім усього іншого, етика займається й проблемами цінностей і моральних норм, які є обов'язковими для певної спільноти.

2. Система моральних норм будь-якої людини чи групи індивідів, або ж норм, які визнавались суспільством протягом певного періоду існування [12; 154].

Слід підкреслити, що дотримання професійної етики – це головний обов'язок кожного працівника. Я.Щепанський стверджує, що етика – сукупність норм, які формуються на основі «традицій» професії, «дух» національної культури, основні етичні норми, характерні для певного суспільства. Правила професійної етики стосуються кваліфікацій людини, визначають її професійну поведінку з точки зору добра, зла, шкоди та справедливості» [15; 361].

Соціальна робота та праця соціального працівника повинні спрямовуватись на реалізацію певної діяльності:

- забезпечення основних умов життя – «рятувальна» мета;
- задоволення потреб – компенсаційна мета;
- зведення до мінімуму негативного впливу тих факторів, які можна змінити чи усунути;
- досягнення та покращення рівня життя;
- здійснення заходів щодо активізації індивіда, групи індивідів та місцевої спільноти;
- підготовка та реалізація надання різноманітних форм допомоги [2].

Висновки. Те, що соціальний працівник повинен задовольняти потребу у цінностях та їх реалізації, є беззаперечним фактом. В житті суспільства сучасності соціальні працівники виконують багато важливих функцій. Вони мають значний вплив на місцеву діяльність та оточуюче середовище. Завдяки своєму авторитету вони можуть стати тими людьми, яких варто наслідувати. Соціальні працівники виконують функції реалізаторів соціальних заходів. До таких функцій належать:

- запобігання виникненню професійних стереотипів, рутині, мотивація до постійного самовдосконалення;
- запобігання виникненню синдрому професійного «перегорання», маразмові та туги – уможливлення задовільного виконання роботи завдяки різноманіттю випадків, які трапляються з клієнтами, що вимагає здійснення різних заходів та робить роботу колоритною й цікавою;
- покращення результатів професійної діяльності (завдяки прийняттю і реалізованим особистим цінностям) та збагачення життєвого досвіду, що сприяє підвищенню особистої гідності соціальних працівників (через цінності специфіки професії);
- сприяння тому, аби індивіди поводитись відповідно до критеріїв стандарту соціальної роботи, а в майбутньому – згідно власного сумління» [11; 119].

Слід звернути увагу на те, що мова йде не лише про те, аби дієво й ефективно допомогти людині, але й про те, щоб не порушити важливих для неї цінностей, не позбавити її відчуття незалежності [18; 823].

Підсумовуючи, слід підкреслити, що аксіологія соціальної роботи – це основа діяльності, для якої людина є найвищою цінністю і яка має право на саморозвиток.

Список використаних джерел

1. Dziamski S. *Aksjologia. Wstęp do filozofii wartości.* – Poznań, 1997.
2. Gierszewska R. *Nowe koncepcje kształcenia pracowników socjalnych [w:] Pracownik socjalny a lokalny rynek pracy,* (red) Fic M., Zielona Góra. – 1993.
3. Kloska G. *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych,* Warszawa. – 1982.
4. Kozaczuk F. *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykolejenia społecznego,* Rzeszów. – 2006.
5. Matuszewicz C. *Psychologia wartości,* Poznań. – 1975.
6. Misztal M. *Problemy wartości w socjologii.* – Warszawa, 1980.
7. Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny.* – Warszawa 2001.
8. Paluch M. *Pedagogiczne i psychologiczno-społeczne aspekty integracji Polski z Unią Europejską. Analiza wartości i postaw.* – Sanok, 2007.
9. Paluch M. *System wartości polskiej i słowackiej młodzieży akademickiej w kontekście tożsamości europejskiej.* – Rozemberk, 2011.
10. Radziewicz-Winnicki A. *Pedagogika społeczna.* – Warszawa, 2008.

11. Rybczyńska D. A. Aksjologia pracy socjalnej-wybrane zagadnienia / D. A. Rybczyńska, B. Olszak-Krzyżanowska. – Warszawa, 1995.
12. Słownik wyrazów obcych i trudnych, Wydawnictwo Langenscheidt, Suchy Las, Polska 2007.
13. Sternberg R.J. Wprowadzenie do psychologii. – Warszawa, 1999.
14. Stępień A. Elementy filozofii. – Lublin, 1980.
15. Szczepański Elementarne pojęcia socjologii. – Warszawa, 1963.
16. Szymczak (red) Słownik języka polskiego tom III. – Warszawa, 1979.
17. Tatarkiewicz W. Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historii sztuki [w:] Pisma z etyki i teorii szczęścia. – Wrocław, 1992.
18. Teoplitz-Winiewska M. Etyczne aspekty uprawiania zawodu psychologa [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, t 3. – Gdańsk, 2000.

Marek Paluch. Axiology of social work: theoretical aspect. Axiology in pedagogy, psychology and social work is the basis for transferring theoretical reflections into real life work. Axiology in normative sense refers to the hierarchy or system of values held by individuals as part of their world outlook and employed in evaluating different phenomena and situations. Thus, values are an interdisciplinary category. The present article presents selected theoretical reflections on social work. It also focuses on the main tasks and functions of a social worker. In the modern society life social workers perform many important functions and have considerable influence on local institutions activity and surrounding environment. Due to their authority they can become those people who are worth of imitating, they perform duties of social activities executors. The author confirms that the axiology of social work is an important element of the educational process of future social workers. Values are culturally situated and reflect societal norms and expectations. Values have an important regulatory function in people's lives. Understanding of values and ability to embody them in everyday activity becomes the stage that will promote changes in subject's behavior. The article discusses different understandings of values as well as their various functions. According to the author ethics and moral aspects of social work are basic rules that every social worker must adhere to. The aim of social worker's work should be not only to help a given person, but also to try not to violate the values and principles respected but the person in question. Axiology in social work is fundamental for the activities that assume that an individual is the highest value and that has a right to decide about himself.

Key words: axiology, values, ethics, morality, social work, social worker, ethic and moral aspects, self-development, professional activity.

Отримано: 5.12.2013 р.

Особистісні ціннісні орієнтації як РЕЗУЛЬТАТ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Н.П.Панчук. *Особистісні ціннісні орієнтації як результат самовизначення майбутнього фахівця.* У статті розглядаються характеристики особистісних ціннісних орієнтацій як центральних компонентів психологічної структури особистості майбутнього педагога, досліджено особливості самовизначення та соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування. Проаналізовано особливості мотиваційно-ціннісних структур, адекватних новій ситуації, що склалася, а також вивчено особистісні ціннісні орієнтації і процеси формування громадянської самосвідомості, встановлено вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійну спрямованість майбутніх вчителів у процесі навчання у вузі. Зокрема виявлено специфіку особистісних цінностей сучасних студентів педвузу. Проаналізовано, як суспільні цінності перетворюються в особисті, що є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільних відносин.

Ключові слова: цінності, особистісні ціннісні орієнтації, професійні цінності, особистісне самовизначення, професійне самовизначення, структура особистості, професійно-педагогічна спрямованість, професійний шлях.

Н.П.Панчук. *Личностные ценностные ориентации как результат самоопределения будущего специалиста.* В статье рассматриваются характеристики личностных ценностных ориентаций как центральных компонентов психологической структуры личности будущего педагога, исследованы особенности самоопределения и социальной детерминации человеческого поведения, ее саморегуляции и прогнозирования. Проанализированы особенности мотивационно – ценностных структур, адекватных новой ситуации, а также изучены личностные ценностные ориентации и процессы формирования гражданского самосознания, установлено влияние содержания ценностных ориентаций на профессиональную направленность будущих учителей в процессе обучения в вузе. В частности выявлена специфика личностных ценностей современных студентов педвуза. Проанализировано, как общественные ценности превращаются в личные, что является актуальным на современном этапе развития общественных отношений.

Ключевые слова: ценности, личностные ценностные ориентации, профессиональные ценности, личностное самоопределение, профессио-

нальное самоопределение, структура личности, профессионально-педагогическая направленность, профессиональный путь.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми цінностей на сучасному етапі обумовлена рядом факторів: 1) у суспільстві відбувається зміна норм, ломка старих стереотипів. Ціннісна сфера, звільнившись від попередніх стереотипів, стає все більш самостійною і незалежною. Головні проблеми, які спричинені знаходженням життєво важливих цілей, сенсу життя і можливостей їх досягнення, стоять перед кожним. Оскільки ціннісні орієнтації знаходяться в основі вибору життєвих цілей людини, то їх знання допомагає з'ясувати причини її вчинків і дій; 2) існує велика кількість теоретичних і практичних питань, що стосуються психологічної проблеми побудови ціннісно-змістовної сфери, виявлення й аналізу життєвих цінностей особистості. Зокрема, вимагають розробки питання вивчення динаміки мотиваційно-ціннісних структур, адекватних новій ситуації, що склалася, а також вивчення мотиваційно-ціннісних станів і процесу формування громадянської самосвідомості.

Дослідження проблеми цінностей, яке допомогло б розкрити механізми впливу на становлення молодшої людини і допомоги їй адаптуватись в нових умовах суспільно-економічних відносин, набуває важливого значення ще й тому, що проблеми, пов'язані з людськими цінностями, посідають одне з найважливіших місць в тих науках, які займаються вивченням особистості і суспільства. Саме цінності виступають інтегративною основою як для окремо взятого індивіда, так і для будь-якої малої або великої соціальної групи, культури, нації, для людства в цілому.

Психологічний аспект ціннісних орієнтацій, як один з структурних компонентів спрямованості особистості, тісно пов'язаний з дослідженням її внутрішнього світу, суспільної поведінки, спрямованої на засвоєння і відтворення цінностей життя і культури. Психологічна структура особистості може бути охарактеризована як єдність, взаємозв'язок трьох основних сторін психологічної реальності: діяльності, свідомості й особистісної сфери (остання визначається, перш за все, такими компонентами, як спрямованість і самосвідомість особистості).

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя підпорядковане як впливу процесу професійного становлення, так і новоутворень юнацького віку. Питання, що пов'язані з розкриттям проблеми формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці, досліджені та проаналізовані в роботах Н.Є.Бондар, Є.С.Волкова,

І.В.Дубровиної, О.І.Зотової та М.І.Бобньової, Л.І.Мороз, В.В.Павленко, В.В.Пічуріна та ін. Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займались Н.Є.Бондар, А.А.Козлов, З.В.Сікевич, В.Т.Лісовський, К.А.Нечаєва, І.А.Райгородська, Н.І.Стрелянова, Є.А.Подольська, А.М.Мордовець, І.Г.Попова, Н.І.Приходько, Б.В.Анісімов, Є.Р.Куц, М.Х.Титма, Ю.А.Щербаков та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей особистісних ціннісних орієнтацій як результату самовизначення майбутнього працівника освітньої організації; аналіз змісту ціннісних орієнтацій як центральних компонентів психологічної структури особистості; виявлення ієрархії ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вирішення питання про те, як суспільні цінності перетворюються в особисті є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільних відносин. Проблема «закріплення» загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості відноситься до числа фундаментальних проблем людської екзистенції. Адже соціальні зміни в суспільстві істотно впливають на зміни в системі цінностей особистості. На думку Н.І.Лапіна, цінності слід розглядати як «узагальнені цілі і засоби їх досягнення, які забезпечують інтеграцію суспільства і водночас допомагають індивіду або групі зробити вибір своєї поведінки в значущих ситуаціях» [4; с.7].

Засвоєння цінностей у великих соціальних групах завжди опосередковане цінностями малих груп, референтних для індивіда, а особисті цінності є генетичним похідним від цінностей соціальних груп і спільностей різного масштабу. Селекція, присвоєння асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується його соціальною ідентичністю та цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть бути як каталізатором, так і бар'єром у засвоєнні цінностей великих соціальних груп, в тому числі і загальнолюдських цінностей.

Включення людини в систему суспільних відносин супроводжується формуванням своєрідних «вузлів», що об'єднують різні види діяльності в цілісні особистісні структури. На думку О.М.Леонтьєва, ці вузли є ціннісними утвореннями [6]. Разом вони утворюють «ядро» особистості, її основу, яка забезпечує цілісність індивідуального розвитку, а також особистісну самототожність.

Особистісні цінності, згідно з Д.О.Леонтьєвим, виступають як своєрідні відношення зі світом, які узагальнені і перероблені досвідом соціальної групи. Тому вони фактично не залежать від ситуативних факторів і, можливо, тому не завжди чітко усвідомлюються, зокрема до того часу, поки не стають об'єктом рефлексії [5]. І.Д.Бех вважає, що особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Остання забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини та сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій [2].

«Ціннісне ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності (чи небажаності) для людини. Саме в такій психологічній формі духовні цінності суспільства стають суб'єктивними надбаннями особистості. А їх спонукально-регулятивна функція можлива завдяки тому, що переживання бажаності трансформується в зацікавлено-дійове ставлення. Відтепер кожний фрагмент буття стає для людини не індиферентною даністю, а складовою їх життя, щодо якої вона має зайняти певну морально-ціннісну позицію і активно практично-перетворювально утверджувати її» [1; с. 10].

Особисті цінності набувають ціннісного статусу тільки при зверненні особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне «Я», тобто становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, що включають різні види вербалізації і зміщення пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу.

М.Й.Боришевський підкреслює, що «певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних із відповідними формами життєдіяльності, у якій і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із явища «зовнішнього» у явище «для себе», тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктивно значущі для самого індивіда» [3; с.22].

Ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, виробленої суспільством, нерозривно і тісно пов'язані з цим утворенням. В суспільній та індивідуальній свідомості цінності виконують функцію життєвого орієнтира, моральної основи для вибору діяльності і субординації цілей [2]. Отже, аналізуючи ціннісні орієнтації, можна робити висновки про те, яке місце та позицію займає особистість у соціальній структурі суспільства, які соціальні ролі виконує чи хоче виконувати.

Такий підхід до вивчення ціннісних орієнтацій призводить до необхідності розгляду їх в контексті більш складних утворень особистості, зокрема: в структурі самосвідомості, життєвих відношень особистості, її життєвого світу в цілому, особистісного розвитку. Ціннісні орієнтації є результатом саморозвитку особистості, структурування відносно зовнішньої діяльності процесу реалізації і процесу розгортання особистісних цінностей і смислів.

Складна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, світогляду, ідеалів, переконань, яка складає спрямованість особистості і відображає ставлення до об'єктивної дійсності, служить ніби «психологічною базою» ціннісних орієнтацій особистості. Стейка і суперечлива сукупність ціннісних орієнтацій формує такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним життєвим принципам та ідеалам, здатність до прояву вольових зусиль заради цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні мети. «Особистісне зростання, – наголошує І.Д.Бех, – й залежить від того, наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою зміцнюється її духовна свідомість. Остання якраз відіграє роль тієї внутрішньої інстанції, де відбувається згадане єднання як процес набуття смислу соціальних вимог. Рамки цих вимог до суб'єкта окреслюються необхідністю життєтворити і діяти за законами істини, добра і краси» [1; с.10]. «Укорінюючись в структурі самосвідомості, духовна система є морально значущою і відповідально активною установкою. Вона – єдина соціокультурна основа перетворення внутрішніх можливостей особистості у факт здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому» [1; с.11].

Особистісне та професійне самовизначення є одним з новоутворень раннього юнацького віку. Умовою для виникнення розвитку життєвого самовизначення (ким бути? Яким бути?) виступають ціннісні орієнтації. Готовність до самовизначення вимагає формування у юнацькому віці стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права по відношенню до суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, вміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами дійсності, давати їм оцінку та ін.

У ході експериментального дослідження на підставі результатів методики «Життєво-професійний шлях» було виявлено цінності та ціннісні орієнтації, що переважають в структурі осо-

бістості, виділення особистісних якостей досліджуваних, що є для них особливо значущими у досягненні життєвих та професійних цілей, реалізації власних домагань.

Контент-аналіз результатів дослідження показав, що за змістовною інтерпретацією можна виділити декілька груп відповідей. Так, частина студентів (33,3%) розуміють «професійний шлях» як шлях оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками; самовдосконалення; набуття досвіду; становлення себе як професіонала. Серед відповідей найбільш характерними є: «це шлях, який людина повинна пройти в своєму житті, але пройти вивчившись», «це такий шлях вирішення проблем, як би це зробив професіонал», «це отримання знань шляхом навчання та практики», «це шлях вдосконалення знань у галузі професії», «це підвищення свого професійного рівня, самовдосконалення».

Інша група респондентів (11,6%) бачить у професії вчителя своє покликання, мету свого життєвого шляху, здійснення мрії. Про це свідчать такі варіанти відповідей: «це суть мого життя», «це найбільша і найкраща частина мого життя», «це здійснення мрії», «всю себе віддавати своїй роботі». Аналіз даних висловлювань є прикладом того, що студенти вбачають в професії вчителя смисл свого життєвого шляху, покликання. У них наявні професійні цінності, що визначають професійно-педагогічну спрямованість особистості.

Наступна група студентів (10,4%) трактує професійний шлях, пов'язуючи його з реалізацією духовних цінностей, а саме, надає перевагу таким цінностям, як задоволення, насолода від роботи, радість від роботи з дітьми і т.д. Серед відповідей даних студентів ми виділили такі: «це духовне задоволення», «це терниста дорога, яка приводить до задоволення від своєї роботи», «це один з найцікавіших шляхів у житті».

Дуже важливим є той факт, що студенти (11,6%) визначають професійний шлях невід'ємно від життєвого. Про це свідчать такі висловлювання студентів: «це шлях, який ми обираємо на все життя», «це шлях твого життя».

Матеріали дослідження підводять до висновку, що деяка частина студентів (5,8%) бачить свій «професійний шлях» просто як час, який вони будуть витрачати на виконання професійних обов'язків. До цього висновку привели такі висловлювання: «це час, протягом якого людина займається своєю професією», «це час, коли ви працюєте», «робота, якою я займаюся певний час свого життя». У студентів, що складають дану групу, не зафіксовано спрямованості до самоосвіти, самовдосконалення, ак-

тивності на пізнання, відкриття нового, прагнення творчо реалізувати свій особистісний потенціал, не виявлено зацікавленості до своєї майбутньої професії. Як бачимо, вже в інтерпретації поняття «професійний шлях» чітко простежуються відмінності в ціннісно-емоційному ставленні до обраної професії.

Останнім часом юнацтво в силу матеріальної нестабільності суспільства орієнтоване на матеріальні цінності. Прагнення будь-що досягти матеріального благополуччя стало масовим явищем в умовах «перехідного періоду». Дана тенденція відобразилась у студентів (3,6%) в таких інтерпретаціях професійного шляху: «це спосіб існування особистості», «це забезпечене життя», «це майбутнє дорослої людини, заробіток на своє власне життя». Слід зазначити, що наявність грошей і знань виступають для молоді не стільки як цілі, скільки як засоби реалізації головних життєвих планів – отримання цікавої роботи, створення сім'ї.

Інша група студентів (18,3%) трактує «професійний шлях» як засіб побудови кар'єри, досягнення високих професійних результатів. Дану думку підтверджують такі висловлювання: «це хороша дорога в майбутнє», «це вдало побудувати свою кар'єру», «це вихід у велике життя», «це шлях до успіху». Тут мають місце цінності, спрямовані на досягнення високого суспільного статусу, визнання, престижу, самореалізації.

Проведене дослідження показало, що лише незначна частина студентів (5,4%) неспроможна визначити цінності, якими вони прагнуть керуватися в своєму житті. Тому слід допомогти даним студентам усвідомити себе в ролі майбутнього вчителя і набути відповідних цінностей (загальнолюдських, професійних, особистісних, духовних, статусних і т.д.).

Усі названі студентами відповіді можна згрупувати за змістом. Виділені групи представлені в табл.1.

Таблиця 1

Групи ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів

№ з/п	Групи ціннісних орієнтацій	Кількість виборів студентів (%)
1.	Професійні	44,9
2.	Самовдосконалення	33,3
3.	Статусні	18,3
4.	Особистісні, життєві	11,6
5.	Духовні	10,4
6.	Матеріальні	3,6
7.	Невизначені	5,4

Отже, як бачимо, трактування «професійного шляху» є опосередкованим відображенням цінностей кожної особистості.

При виявленні життєво значущих цілей найбільш високі ранги (як показали відповіді студентів) займають такі цілі: «досягти справжнього професіоналізму»; «успіхів»; «найвищого рівня професіоналізму»; «стати фахівцем»; «добитися найвищих результатів своєї праці»; «набути найвищого рівня знань, щоб передати іншим»; «посісти керівну посаду»; «досягти повного взаєморозуміння з вихованцями»; «найвищий професійний розвиток для покращення існування людства на землі»; «повага». Таким чином, як бачимо, в першу десятку ввійшли професійні, статусні цілі та цілі самовдосконалення.

Висновки. Специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності, а тому метою навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має бути формування професійно-значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій.

Стрижнем системи професійно-ціннісних орієнтацій є ставлення майбутнього вчителя до своїх особистісно-професійних характеристик, логічним центром і основою яких є мотиваційно-потребова сфера особистості.

Ефективність формування ціннісних орієнтацій вчителя та всієї системи його підготовки залежить від того, наскільки зовнішні виховні впливи відповідають завданням та змісту його самовиховання.

Ціннісні орієнтації є одним з центральних компонентів структури особистості, що визначає її спрямованість на реалізацію певних відношень, зміст уявлень про своє «Я», поведінку та нормативно-оцінне ставлення до довкілля. Вони є результатом оволодіння середовищем з огляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості. Як усвідомлювані особистістю предмети її домінуючих потреб, що визначають порядок вибору тих чи інших сфер її життєдіяльності, напрямків життєвого шляху, вони забезпечують стійкість особистості в невизначених та кризових умовах. Характеристики будь-якої ціннісної орієнтації залежать від внутрішніх властивостей особистості.

Процес формування цінностей та ціннісних орієнтацій є соціальним за своєю природою, пов'язаний з характером діяльнос-

ті, опосередкований оцінюванням та спілкуванням і відображає смисложиттєву активність індивіда.

Юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісних орієнтацій в якості стійкої особистісної властивості, яка впливає на становлення світогляду. Психологічною основою формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці є процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д.Бех // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С. 8-11.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 21-25.
4. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н.И.Лапин // Социологические исследования. – 1996. – №5. – С. 3-19.
5. Леонтьев А.Д. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / А.Д. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. – 1996. – №4. – С. 35-44.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд – во МГУ, 1981. – 584 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I.D. Tsinnosti yak yadro osobistosti / I.D.Beh // Tsinnosti osviti i vihovannya / Za zag. red. O.V.SuhomlinskoYi. – K.,1997. – С. 8-11.
2. Beh I.D. OsobistIsno zorIEntovane vihovannya: naukovometod. posIbnik / I.D.Beh. – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
3. Borishevskiy M.Y. Duhovni tsinnosti yak determinanta gromadyanskogo vihovannya osobistosti / M.Y. Borishevskiy // Tsinnosti osviti i vihovannya / Za zag. red. O.V.SuhomlinskoYi. – K., 1997. – С. 21-25.
4. Lapin N.I. Modernizatsiya bazovyih tsennostey rossiyan / N.I.Lapin // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 1996. – №5. – С. 3-19.

5. Leontev A.D. Ot sotsialnyih tsennostey k lichnostnyim: sotsiogenез i fenomenologiya tsennostnoy regulyatsii deyatel'nosti / A.D. Leontev // Vestnik MGU. Ser.14. Psihologiya. – 1996. – №4. – С. 35-44.
6. Leontev A.N. Problemy razvitiya psihiki / A.N. Leontev. – М.: Izd – vo MGU, 1981. – 584 s.

N.P. Panchuk. Value orientations of personality as the result of future specialist's self-determination. The article deals with the efficiency of the formation of teacher's value orientations and the entire system of the preparation depending on how external educational influences correspond to the objectives and content of self-education.

The value orientations are central components of the structure of personality. It defines the direction on the implementation of certain attitude, the content of the perceptions about «I am», about behavior and normative-evaluative attitude toward the environment. They are the result of mastering the environment, given its importance to meet the needs of the individual and indicate the level of social maturity. The conscious items and the dominant needs of the individual define the arrangement of the selection of certain areas of life, ways of life; they provide stability of personality in uncertain and crisis conditions. Characteristics of any value orientation depend on the intrinsic properties of the personality.

The formation of values and value orientations are social in nature, related to the character of activity, mediated communication and evaluation and reflect the essentiality of personal activity.

Adolescence is sensual to form the value orientations as a firm characteristic of the person that affects the formation of the conception of the world. Psychological basis of value orientations formation in adolescence is a process of learning the values of life and converting them into meaningful elements of value concepts.

Key words: values, personal values, professional values, personal self-determination, professional self-determination, structure of the personality, professional and pedagogical orientation, professional way.

Отримано: 27.01.2014 р.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

И.В.Пацкань. Психологічні особливості віртуального спілкування. У дослідженні здійснено аналіз фундаментальних робіт вітчизняних та зарубіжних учених, що розглядають феномен спілкування з огляду різних психологічних напрямів. Сформулювавши загальні тенденції зміни комунікативного процесу в умовах розвитку інноваційних технологій, автор відмітив особливості побудови спілкування сучасної людини та виокремив нові поняття для позначення віртуального спілкування. Встановлено, що цей вид спілкування має на увазі специфічну діяльність користувача в Інтернет-середовищі, обумовлену низкою причин і потреб. Показано, що віртуальне спілкування розглядається як психологічне явище, яке має складну структуру і виступає як умова, детермінанта, процес і цінність життя людини в сучасних умовах.

Ключові слова: спілкування, віртуальне спілкування, потреби, особливості, психологічні умови, людина.

И.В.Пацкань. Психологические особенности виртуального общения. В исследовании проведен анализ фундаментальных работ отечественных и зарубежных ученых, рассматривающих феномен общения с точки зрения разных психологических направлений. Сформулировал общие тенденции изменения коммуникативного процесса в условиях развития инновационных технологий, были отмечены особенности построения общения современного человека и выведены новые понятия для обозначения виртуального общения. Установлено, что этот вид общения подразумевает специфичную деятельность пользователя в Интернет-среде, обусловленную рядом причин и потребностей. Доказано, что виртуальное общение рассматривается как психологическое явление, имеющее сложную структуру, выступающее как условие, детерминанта, как процесс и ценность жизни человека в современных условиях.

Ключевые слова: общение, виртуальное общение, потребности, особенности, психологические условия, человек.

Постановка проблемы. Современное общество характеризуется спецификой форм и видов коммуникаций, обусловленных стремительным ростом инновационных технологий. Виртуальное общение, так же как и реальное подчиняет своим правилам людей различных возрастных категорий, половой принадлежности и социального статуса. Интернет давно уже не воспринимается как обычный способ хранения и передачи информации,

скорее это один из вариантов жизнедеятельности большого количества людей, которые стремятся передать свои реальные чувства при помощи виртуальной связи. Проблема изучения особенностей виртуального общения неотрывно связана с реальной личностью, процессами и закономерностями, которые характерны для реального взаимодействия, общения и деятельности.

Технические возможности мировой информационной сети задают некоторые условия, ранее не доступные и не существовавшие в сфере человеческой деятельности. Эти условия определяют некоторую специфичность деятельности пользователей Интернета и возможное последующее изменение, развитие связанных с этой деятельностью психических функций. Некоторые индивидуальные и личностные особенности, способности и умения, которые не актуализируются в других формах, условиях деятельности, могут проявиться при виртуальном общении.

Цель: обобщить (проанализировать) основные теоретические подходы рассмотрения проблемы виртуального общения в современной психологической литературе.

Изучение особенностей виртуального общения необходимо осуществлять с учетом общих положений теории общения, рассмотренных в работах А. Адлера, Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, М. Мида, В.Н. Мясичева, Г. Олпорта, А.А. Урбановича, М.Г. Ярошевского и др.

В своих работах М.Г.Ярошевский отмечал, что, анализируя феномен общения с точки зрения различных направлений психологии, можно отметить своеобразие целей и функций этого действия [16]. Исследования этапов вхождения ребенка в мир взрослых привели М. Мида к мысли о том, что личность ребенка формируется в процессе его взаимодействия с другими. При этом в общении с разными людьми ребенок играет разные «роли» [12]. Исследования процесса социализации детей привели бихевиористов к открытию таких важных феноменов, как конформизм и негативизм [16].

В рамках глубокой психологии можно рассматривать понятие «общения» как способность к сотрудничеству. В теории А. Адлера [1] одним из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение сотрудничать с другими. Адлер писал, что если человек умеет сотрудничать, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации является корнем всех невротических и плохо приспособленных стилей жизни [1].

Одним из главных постулатов теории Г. Олпорта, который является представителем гуманистического направления психологии, было положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся. Человек – прежде всего социальное существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. При этом Г. Олпорт утверждал, что общение личности и общества является не стремлением к уравниванию со средой, но взаимообщением, взаимодействием.[16]

Согласно мнению А.А.Урбановича [14], рассматривая общение как форму человеческого бытия, можно предположить, что отсутствие или недостаток его способствует деформированию личности. Вероятнее всего, это происходит по причине того, что общение свойственно всем высшим живым существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становясь осознанным и опосредствованным речью. «Человеческое общение напоминает своеобразную пирамиду, состоящую из четырёх граней. В процессе общения мы познаем других людей, обмениваемся с ними информацией, взаимодействуем с другими и вместе с этим переживаем собственные состояния, возникающие в результате этого» [14]. Рассматривая феномен общения как процесс социализации, ведущими отечественными и зарубежными психологами было выдвинуто много теорий. По мнению К. Роджерса, только в самом начале жизненного пути человека его «Я» регулируется исключительно организмическим оценочным процессом, затем начинает формироваться через взаимодействие с окружением [13]. Б.Ф.Ломов утверждает, что общение «выступает в роли важнейшей детерминанты всей системы психического, её структуры, динамики и развития» [10].

Являясь автором «культурно-исторической» концепции, Л.С.Выготский [5] раскрыл категорию «общения», согласно которой все высшие психические функции, характеризующиеся произвольностью идеальных действий, имеют социально-культурное происхождение, т.е. сначала складываются как внешние социальные связи между людьми. По мнению Л.С. Выготского, «все высшие психические функции (произвольное внимание, восприятие, память, волевые усилия, речевой инстинкт и т.п.) – суть интериоризованных отношений социального порядка», т.е. сформированные в межсубъектном взаимодействии. Л.С. Выготский вводит понятие знаковых средств общения, которые первоначально выступают как средства овладения поведением другого человека в совместной деятельности, направленной на некий объект или его знаковый эквивалент, а затем становятся

ся средствами овладения собственным поведением, приобретающим качество произвольности, обусловленное культурными нормами и ценностями конкретного окружения, в котором разворачивается акт общения [5, 9].

В результате интериоризации знаковых средств общения («стимул – средство») человек приобретает свободу от непосредственной ситуации благодаря тому, что с их помощью он организует социальное, произвольное волевое действие как по отношению к объектам внешнего мира, так и по отношению к другим субъектам, находящимся с ним во взаимодействии. Л.С. Выготский показал, что знак становится синтезом «общения и обобщения».

В работах Г.М. Андреевой, А.Н. Леонтьева и А.А. Леонтьева были конкретизированы и подтверждены основные положения концепции Л.С. Выготского о формировании высших психических функций [3, 8, 9], которые выступают сначала как интерпсихические, а затем – как интрапсихические, таким образом, обозначая социальный смысл общения, в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта, а в ходе этого процесса субъективный мир одного человека раскрывается для другого и происходит их духовное обогащение.

Рассматривая развитие психики, которое детерминируется как биологической, так и социальной средой, А.Н.Леонтьев отмечал, что человек с момента рождения находится в постоянном динамическом взаимодействии с окружающими людьми [9]. Это обуславливает процесс формирования социальных механизмов сознания, представленных А.Н.Леонтьевым понятием «интериоризации». Таким образом, интериоризация оказывается особым видом общения, диалога, способствующим формированию одним партнером новообразований во внутреннем плане другого партнера, и лежащий в основе образования такого феномена как «многомерный образ мира, или образ реальности, функционирующий как некая совокупность или упорядоченная система знаний человека о мире, о себе, о других людях и т.д., которая опосредствует, преломляет через себя любое внешнее воздействие». Подобную схему формирования сознания можно рассмотреть на уровне современного общения как специфичную форму деятельности пользователя Интернет-сети.

Раскрывая понятие «виртуального общения», ряд отечественных и зарубежных психологов (А. Е. Войскунский, А. Е. Жичкина, И. В. Шевченко, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, Е. И. Дмитриева, В. П. Долматов, А. В. Хуторской, Э. А. Игнатьева и

др.) склонны к тому, что это «коммуникативное взаимодействие субъектов, осуществляемое посредством компьютера, при котором создается особая модель реальности, характеризующаяся эффектом присутствия в ней человека и позволяющая действовать с воображаемыми и реальными объектами» [4, 6, 15].

Виртуальное общение, идентичное общению в целом, выступает как форма жизнедеятельности, как способ объединения и развития людей. Трудно найти такие психические явления, свойственные человеку, которые так или иначе не были включены в процесс общения [14]. Способы, сферы и динамика виртуального общения определяются социальными функциями вступающих в него людей, их положением в системе общественных отношений, принадлежностью к той или иной области взаимодействия, в которой человеку свойственно удовлетворять различные виды потребностей, в том числе и коммуникативные [6].

В трудах В.Н. Мясищева [11] общение понимается как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга. В общении происходит развитие личности человека, который выступает в качестве субъекта как определенных отношений, так и коммуникативной деятельности. В.Н. Мясищев указывал на особую роль речи в регуляции процессов общения: слово, «имея общий смысл для той или иной группы людей, имеет еще всегда у каждого человека индивидуальный и не только психологический, но и физиологический контекст, связанный с его индивидуальной значимостью для человека». Потребность в общении, как и потребность в труде, В.Н. Мясищев причислял к фундаментальным потребностям [11].

Учитывая зону потребностей, в современном контексте Д.Занин анализирует новые формы психологических особенностей в рамках виртуального общения [7]. Он считает, что Интернет постепенно и надежно входит в нашу повседневную жизнь, меняя ее. Новый элемент системы окружающей нас реальности уже достиг такого состояния, когда он не просто структурная составляющая в нашей жизни, но определяет и является основным в протекании многих жизненно важных процессов. По его мнению, человек в течение всей своей жизни может заниматься следующими видами деятельности: общением, игровой деятельностью, учебной деятельностью, трудовой деятельностью. Если посмотреть на Интернет в современном его проявлении, то можем увидеть, что все данные направления деятельности уже, так

или иначе присутствуют во всемирной сети и есть люди, которые этим занимаются. А если при этом учитывать слова отечественного психолога С.Л. Рубинштейна [15] о том, что сознание и деятельность едины, то можно говорить о формировании у нового поколения нового Интернет-сознания, появлении новых специфических особенностей личности.

Рассматривая особенности коммуникативных умений в современных условиях, можно выделить такое понятие как «Интернет-потребность», выведенное Д.Заниным [7]. Взаимодействие личности с другой личностью посредством Интернет происходит опосредованно неким виртуальным образом. Этот виртуальный образ будет иметь свой жизненный цикл. Кроме того личность, владеющая данным виртуальным образом, так же будет иметь свои потребности. Таким образом, интернет-потребности будут иметь двойное проявление: во-первых, от потребностей реальной личности, работающей в Интернет-среде, а, во-вторых, от этапа жизненного цикла виртуального образа. Виртуальное общение было рассмотрено Д. Заниным в соответствии с теорией А.Маслоу [7] как способ удовлетворения потребностей разного уровня. В ходе своего исследования автор утверждает, что физиологические потребности по всем параметрам виртуальная среда не может удовлетворить. Но здесь же он отмечает, что может проявляться эффект замещения этой базовой потребности человека в виртуальной среде.

Ещё одним компонентом Интернет-среды авторы А. Е. Войскунский, А. Е. Жичкина, И. В. Шевченко, Д.Занин и др. выделили потребность в безопасности. По их мнению, данная потребность с помощью Интернета, не может быть удовлетворена в рамках социальной безопасности, но в рамках деятельности в самой среде Интернет она удовлетворяется полностью [4,6,7]. Она даже имеет вид большей безопасности, чем наилучшем образом удовлетворенная данная потребность в реальном мире. Человек самостоятельно обозначает только ту информацию о себе, которую считает необходимой, он имеет полный контроль над всеми своими контактами, и в любой момент может прервать любой контакт. Кроме того, каждый человек самостоятельно определяет жизненный цикл своего виртуального образа, при этом выход в среду Интернет осуществляет в комфортных и безопасных для себя условиях. Данный фактор очень важен в понимании дальнейшего поведения человека в Интернет-среде вообще и в построении его общения в частности. Виртуальное общение в рамках данного исследования обуславливает анонимность и «создается

иллюзия полной безопасности, а, следовательно, тот социальный (преимущественно внешний) контроль во многом нивелируется».

Следующим фрагментом изучения данной сферы Д. Занин рассматривал потребность в социальной принадлежности. В условиях виртуального общения это можно расценивать как потребность в принадлежности определенного Интернет-сообщества [7]. В настоящий момент удовлетворение данной потребности возможно, поскольку имеется огромный ресурс именно небольших сообществ, в которых могут общаться пользователи. Была выделена и потребность в социальном признании, или потребность в признании Интернет-сообщества. Заключительным звеном является потребность в самоактуализации, которая возможна в какой-то степени, по мнению автора.

Таким образом, виртуальное общение может удовлетворять три уровня потребностей личности: потребность в безопасности, потребность в принадлежности сообществу, потребность в признании сообществом.

Воспринимая виртуальное общение как промежуточное пространство между «Я» и другие, по мнению Н.Н. Алексенко, открывается выход для различного рода фантазий и реакций переноса, которые могут быть спроецированы на это пространство [2]. Вовлеченность в Интернет-среду, по мнению автора, приводит к тому, что человек начинает воспринимать компьютер как продолжение своей личности в «пространстве», отражающим его интересы и вкусы. Психоаналитический аспект позволяет рассмотреть подобное состояние как расширение внутреннего психического мира человека, которое со временем способствует растворению собственного «Я».

Изучение работ И.С. Шевченко [15] в целом дает основания выявить ряд психологических проблем деятельности пользователя в Интернет-среде. Так, в результате анализа докладов и опубликованных работ молодых исследователей психологии Интернета И.С. Шевченко выделяет следующие наиболее общие группы проблем:

1. Проблемы, связанные с познавательной активностью пользователей в Интернет.
2. Проблемы личностной идентичности, способов и форм самовыражения в Интернет-среде.
3. Проблемы, связанные с разного рода взаимодействиями и воздействиями пользователей информационной сети; особенности формирования и функционирования виртуальных сообществ.

4. Проблемы возможных личностных нарушений, определяемых особенностями функционирования и деятельности личности в Интернет-среде.

Выводы. Развитие инновационных технологий дает возможность новому витку раскрытия психологических особенностей на уровне современного общения. Подобный феномен неразрывно связан с классической картиной общения в целом, дополняя её новыми коммуникативными формами. В изучении данной проблемы слились воедино фундаментальные труды зарубежных и отечественных психологов различных направлений и формирование нового вида деятельности под названием «виртуальное общение». Этот вид общения отражает всё ту же полифункциональность, что и общение в целом, однако наделен определенной спецификой, связанной с познавательной активностью пользователя, с его самовыражением в Интернет-среде, с воздействием и взаимодействием на уровне формирования и функционирования виртуальных сообществ, в которых проявляются, возможно, личностные нарушения пользователя.

Отражая основные тенденции в изучении общения, можно говорить об особом уровне потребностей, которые детерминированы Интернет-средой. Виртуальное общение, являясь промежуточным пространством между пользователем и другими субъектами Интернет-среды, способствует обозначению некоторых потребностей, которые в процессе общения удовлетворяются пользователем. Эти потребности можно объединить таким категориями: потребность в безопасности, потребность в принадлежности сообществу, потребность в признании сообществом. Таким образом, виртуальное общение рассматривается как психологическое явление, имеющее сложную структуру, выступающее как условие, детерминанта, как процесс и ценность жизни человека в современных условиях.

Список использованных источников

1. Адлер А. О нервическом характере /А. Адлер; Пер. с нем. И.В. Стефанович; Под ред. Э.В. Соколова. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 388 с.
2. Алексенко Н.Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве: [Электронный ресурс] / Н.Н. Алексенко. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2889>.
3. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. – 416 с.

4. Войскунский А.Е. Метафоры Интернета / А.Е. Войскунский // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 97-112.
5. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Вестник Московского университета. – Психология. – 1996. – №4. – С.5-18.
6. Жичкина А. Особенности социальной перцепции в Интернете / А. Жичкина // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 72-80.
7. Занин Д. Психология Интернет-общения: [Электронный ресурс] / Д. Занин. – Режим доступа: <http://psyinternet.blogspot.com/>
8. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
9. Леонтьев А.Н. Психологические воззрения Л.С.Выготского / А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия// Избранные психологические произведения / Л.С.Выготский. – М., 1956.
10. Ломов Б.Ф. Сознание как идеальное отражение. Текст / Б.Ф. Ломов // Психология сознания: Хрестоматия / сост. Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 110 – 136.
11. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – Т.2. – 221 с.
12. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
14. Урбанович А.А. Психология управления: учебное пособие / А.А. Урбанович. – Мн.: Харвест, 2001. – 640 с.
15. Шевченко И.С. Вариативность самопрезентации личности в Интернет-общении: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ирина Сергеевна Шевченко. – Казань, 2002. – 25 с.
16. Ярошевский М.Г. История психологии. 2-е изд. / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1976. – 463 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Adler A. O nervicheskom haraktere /A. Adler; Per. s nem. I. V. Stefanovich; Pod red. Je.V. Sokolova. – SPb.: Universitetskaja kniga, 1997. – 388 s.
2. Aleksenko N.N. Psihoanaliticheskie aspekty povedenija cheloveka v kiberprostranstve: [Jelektronnyj resurs] / N.N. Aleksenko. – Rezhim dostupa: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2889>.
3. Andreeva G.M. Social'naja psihologija / G.M. Andreeva. – М.: Izd-vo Mosk. Un-ta, 1980. – 416 s.

4. Vojskunjiskij A.E. Metafory Interneta / A.E. Vojskunjiskij // Voprosy filosofii. – 2001. – № 11. – S. 97-112.
5. Vygotskij L.S. Problema kul'turnogo razvitija rebenka / L.S. Vygotskij // Vestnik Moskovskogo universiteta. – Psihologija. – 1996. – №4. – S.5-18.
6. Zhichkina A. Osobennosti social'noj percepcii v Internete / A. Zhichkina // Mir psihologii. – 1999. – № 3. – S. 72-80.
7. Zanin D. Psihologija Internet-obshhenija: [Jelektronnyj resurs] / D. Zanin. – Rezhim dostupa: <http://psyinternet.blogspot.com/>
8. Leont'ev A.A. Psihologija obshhenija / A.A. Leont'ev. – M.: Smysl, 1997. – 365 s.
9. Leont'ev A.N. Psihologicheskie vozzrenija L.S.Vygotskogo / A.N. Leont'ev, A.R. Lurija // Izbrannye psihologicheskie proizvedenija / L.S.Vygotskij. – M., 1956.
10. Lomov B.F. Soznanie kak ideal'noe otrazhenie Tekst / B.F. Lomov // Psihologija soznaniya: Hrestomatija / sost. L.V. Kulikov. – SPb.: Piter, 2001. – S. 110 – 136.
11. Kovalev A.G. Psihologicheskie osobennosti cheloveka / A.G. Kovalev, V.N. Mjasishhev. – L.: Izd-vo LGU, 1960. – T.2. – 221 s.
12. Mid M. Kul'tura i mir detstva. – M.: Nauka, 1988. – 429 s.
13. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers. – M.: «Progress»? «Univers», 1994. – 480 s.
14. Urbanovich A.A. Psihologija upravlenija: uchebnoe posobie / A.A. Urbanovich. – Mn.: Harvest, 2001. – 640 s.
15. Shevchenko I.S. Variativnost' samoprezentacii lichnosti v Internet-obshhenii: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk: 19.00.01 / Shevchenko Irina Sergeevna. – Kazan', 2002. – 25 s.
16. Jaroshevskij M.G. Istorija psihologii. 2-e izd. / M.G. Jaroshevskij. – M.: Mysl', 1976. – 463 s.

I.V. Patskan. The psychological peculiarities of virtual intercourse.

The analysis of fundamental works of native and foreign scientists was done in this research. The scientists search the phenomenon of intercourse from the point of view of different psychological tendencies. When the common tendencies of communicative process were formulated due to innovative technologies the particular qualities of the structure of intercourse of a modern person were marked. And new concepts in the limits of modern communication also were concluded and marked as a virtual intercourse. This type of intercourse is determined to be the specific activity of a user in the Internet surrounding and it is conditioned with some reasons and needs. Virtual intercourse, as an intermediate space between the user and other

subjects of the Internet environment, contributes to the designation of certain needs met in the process of intercourse by the user. These requirements can be combined in such categories as: the need for security, the need to belong to the community, the need for recognition of the community. Thus, virtual communication is seen as a psychological phenomenon with a complex structure, acting as a condition, a determinant, a process and a value of human life in the modern world.

Studying the intercourse in the Internet shows that it has got its own specific peculiarities which determine the appearing of some problems. These problems are connected with cognitive activity of users in the Internet. These are the problems of personal identity, forms and methods of self-expression in the Internet. The problems are connected with interaction and affect of the Internet users. They showed the peculiarities of virtual communities' formation and work. The author marked also the problems of personal infringements that are qualified with qualities of functioning and activity of the person in the Internet.

Key words: intercourse, virtual intercourse, needs, peculiarities, psychological conditions, human being.

Отримано: 23.01.2014 р.

УДК 159. 9:32

Н.Л. Руда

КАТЕГОРІЯ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Н.Л. Руда. Категорія політичного лідерства як предмет психологічного аналізу. У статті зазначається, що на особистості сучасного українського політика зосереджено підвищену увагу з боку суспільства, оскільки саме лідери здатні віднайти ефективну соціально прийнятну стратегію подолання кризової ситуації в країні, взяти на себе відповідальність за цей процес. Проаналізовано різнобічні підходи до досліджуваного феномена. Охарактеризовано результати експериментального дослідження, у якому виділено психологічні якості, що мають домінувати в структурі особистості ідеального сучасного політика. Зроблено висновок про те, що у сприйманні студентської молоді реальні політичні лідери виглядають абсолютно інакше, ніж ідеальні.

Ключові слова: політичний лідер, політичний керівник, влада, кризова політична ситуація, інституалізація українського лідерства, авторитет, феномен макросередовища, легітимність.

Н.Л. Рудая. Категория психологического лидерства как предмет психологического анализа. В статье отмечено, что к личности современного украинского политика привлечено повышенное внимание со стороны общества, поскольку именно лидеры могут найти эффективную социально приемлемую стратегию преодоления кризисной ситуации в стране и взять на себя ответственность за ее воплощение. Описаны результаты экспериментального исследования восприятия молодежью современного политического лидера. Выделены психологические качества, которые должны доминировать в структуре личности идеального современного политика. Сделан вывод о том, что в восприятии студенческой молодежи реальные политические лидеры выглядят абсолютно иначе, чем идеальные.

Ключевые слова: политический лидер, политический руководитель, власть, кризисная политическая ситуация, институализация украинского лидерства, авторитет, феномен макросреды, легитимность.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Процес інституціалізації політичного лідерства в умовах незалежної України набуває першочергового значення. Політичне лідерство є суттєвою детермінантою стабільного і динамічного розвитку будь-якої країни. Воно помітно впливає на всі політичні процеси суспільства. Політичний лідер бере активну участь у визначенні стратегічних цілей і завдань розвитку політичної системи, у виборі засобів і методів їх досягнення. Залежно від того, наскільки його політична програма і дії збігаються з об'єктивними суспільними потребами, політичний лідер може здійснити як позитивний, так і негативний вплив на соціальний прогрес.

Радикальні перетворення в політичній сфері українського суспільства зумовлюють підвищення інтересу до особистості сучасного політичного лідера, спроможного не лише оцінити природу і характер сучасної кризової ситуації, а й віднайти ефективну соціально прийнятну стратегію її подолання, взяти на себе відповідальність за цей процес. Динаміка соціальних процесів у сучасному світі ставить складні вимоги перед особистістю політичного лідера, покликаною здолати стереотипи буденної свідомості, традиційні соціальні ролі та політичний конформізм. Саме тому особливої ваги набуває не лише проблема професіоналізації обраних у вищі ешелони влади політичних лідерів, а і характеристик їх особистості, тих реальних мотивів, що насправді керують їхньою політичною діяльністю та спрямовують їхні політичні рішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виді-

лення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття.

Перші теоретичні спроби проаналізувати феномен лідерства зокрема, і політичного в тому числі, сягають часів античності. Відтоді цій проблемі присвячено численні дослідження в різних галузях наукового знання [4; 5; 8; 13; 15; 20].

Проте і досі не існує чіткого розуміння феномена «політичне лідерство». Також сьогодні нестача психологічних досліджень з означеної проблематики насамперед пов'язана із відсутністю валідного діагностичного інструментарію. Слід зауважити, що закордонні дослідження політичного лідерства, які є найпоширенішими, характеризуються певною соціокультурною зумовленістю [1; 3; 6; 7; 8; 11; 14; 18; 21; 22]. Серед вітчизняних наукових праць також представлено окремі дослідження феномена політичного лідерства [2; 4; 13; 16; 19].

Мета статті: здійснити теоретичний та експериментальний аналіз феномену політичного лідерства.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Перші теоретичні спроби аналізу феномена лідерства сягають часів античності та розквіту східної політологічної думки, тобто IV – V століть до н.е. У Стародавній Греції Геродот, Плутарх, Платон, Лівій відзначили, що у будь-якій спільноті завжди знаходяться видатні люди, найбільш досвідчені, найбільш сміливі, люди видатного розуму чи волі, що дістали повагу та підтримку громадян (визнаємо, що не завжди чесним шляхом, бо поняття «популізм» зародилось саме з тих часів намагань лідерів отримати підтримку народу).

Проблему лідерства у політиці досліджували Н. Макіавеллі, Ф. Ніцше, К. М. Вебер та інші відомі вчені, політики, громадські діячі. У трактовці Н. Макіавеллі політичний лідер – це імператор, який об'єднує та представляє все суспільство та використовує будь-які ефективні засоби задля підтримання суспільного порядку та збереження свого панування [9]. Ф. Ніцше обґрунтував концепцію у якій довів необхідність формування вищого біологічного типу – людини-лідера, «надлюдини» [10]. Найбільш впливову типологію лідерства запропонував М. Вебер, який виокремлював традиційне лідерство (засноване на збереженні традицій), бюрократичне лідерство (засноване на збереженні законів та порядку) та харизматичне лідерство (засноване на повазі до надприродних здібностей вождя) [3].

У сучасній політичній психології існують різнобічні трактування політичного лідерства.

Саме поняття «лідер» у перекладі з англійської («leader») означає «провідний», «керівний». У політичній психології зустрічаємо такі визначення політичного лідера:

- Політичний лідер – керівник організації, суспільного руху, політичної партії [5].
- Політичний лідер – це людина, здатна згуртувати навколо себе багатьох, завоювати у них авторитет, повести за собою [4].
- Політичне лідерство – це особлива діяльність, яка потребує наявності певних психологічних якостей, що характеризують людину як лідера [12].
- Політичне лідерство – це особливий суспільний феномен, коли видатні особистості, завдячуючи непересічним якостям та вмінням впливу на маси, особливостям соціально-політичної ситуації, мають здатність очолювати масові рухи за суспільні перетворення або керівництво суспільством в цілому [20].
- Політичне лідерство – це спосіб взаємодії лідера і мас, в процесі якої лідер здійснює суттєвий вплив на суспільство [17].

Ми пропонуємо спиратися на таке визначення: політичне лідерство – це феномен макросередовища, який полягає у суб'єктивній здатності, готовності та вмінні авторитетно та легітимно впливати на великі соціальні групи.

Для політичного лідера найбільш характерна наявність надзвичайно яскравого і детального образу («схеми») світу разом з сильним прагненням здійснити, затвердити цей образ в реальності – реалізувати його. Останнє прагнення є найсильнішим мотивом участі людини з лідерськими якостями в політиці. Включаючись в неї, він неминуче прагне владних важелів, які власне і дають змогу найбільшою мірою втілити у реальність свій образ-схему світу [12].

Потенціал лідерства, з психологічної точки зору, є сукупністю якостей, які вказують на здатність особистості спонукати інших діяти, надихаючи і запевняючи людей в тому, що обраний курс дій є правильним. Відповідно, для політичної науки лідерство — це сукупність правил і процедур, в рамках яких здійснюється лідерська діяльність і які можуть носити або рутинний характер (в стабільних політичних системах), або відрізнятися спонтанністю в нестабільних ситуаціях. Для політичної психо-

логії лідерство — це особлива діяльність, яка вимагає наявності певних психологічних властивостей, що характеризують людину як лідера.

Відома американська дослідниця М. Германн підрозділяє чинники, що визначають феномен лідерства, на наступні основні групи: 1) історичний контекст (або ситуація); 2) психологічні характеристики лідера; 3) послідовники або прихильники лідера; 4) відносини між лідером і його послідовниками; 5) поведінка лідера.

Зупиняючись докладніше на понятті психологічних характеристик лідера, М. Германн поділяє їх на сім груп:

1. «Базові» політичні переконання лідера.

2. Його політичний стиль (наприклад, схильність до роботи в групі або поодиноці, до політичної риторики і пропаганди, до детального вивчення проблем або до отримання лише узагальненої інформації, до засекречення або відвертості своєї роботи).

3. Мотивація до досягнення лідируючих позицій.

4. Реакції лідера на стреси і тиск.

5. Спосіб, яким він досяг свого положення.

6. Попередній політичний досвід лідера.

7. Політичний клімат, в якому «стартував» лідер [17].

Обговорення експериментального дослідження. З метою визначення особливостей сприймання сучасної молоддю політичного лідера було проведено експериментальне дослідження. Заповнення «Модифікованої карти особистості» К.К. Платонова відбувалося у два етапи.

На першому етапі респонденти мали оцінити кожну із 98-ми запропонованих якостей особистості з точки зору необхідності наявності та ступеня вияву цих якостей у ідеального політичного лідера. Зауважимо, що кожну з якостей оцінювали за 10-бальною шкалою.

На другому етапі респонденти оцінювали такі ж самі риси через призму їхнього вияву в сучасних українських політиків. У дослідженні взяли участь 90 студентів 4-х курсів.

Аналіз уявлень студентської молоді про ідеальний психологічний портрет сучасного політичного лідера дозволяє констатувати наступне. Ранжування 98-ми якостей особистості засвідчило, що найбільш значущими для ефективного політичного лідерства є наступне. Перше рангове місце посіла якість «Відповідальність» (9,4 бали при мах 10 балів). Це, безсумнівно, пов'язано із тим, що політичний лідер має відповідати не

лише за власне життя та оточення, а й за ті суспільні спільноти, для яких він став дійсно лідером. На другому ранговому місці знаходиться якість «Дисциплінований» (9,4 б. при мах 10 балів). Ця якість відтворює організованість та витримку, які дуже важливі для політичних лідерів особливо під час кризових станів у суспільно-політичному житті. Третє місце серед провідних якостей бажаного лідера посіла якість «Красномовний» (9,2 б. при мах. 10 балів). Отже, політичний лідер має бути переконливим задля того, щоб суспільство йому повірило. До того ж, вміння красномовно вести політичні дебати із політичними конкурентами, звертатися до електорату відображає й інтелектуальну сферу політика. Тому майже так само як попередня, виражена й наступна якість ідеального політичного лідера – «Може логічно довести свою точку зору» (9,14 б.). Отже ефективна комунікація є важливою складовою політичного лідерства. П'яте рангове місце посіла особистісна якість «Тактовність» (9,12) – тобто молодь прагне толерантного, терплячого лідера, який буде тактовно поводитися насамперед із опонентами. Два наступні місця посіли взаємопов'язані якості: «Працелюбний» (9,12 б.) та «Виконавчий» (9 б.) – тобто політичний лідер має щиро любити свою працю, бути послідовним. Заключними у першій десятці якостей ідеального лідера очима студентів стали такі якості: «Ініціативний, прагне до нового» (9,04 б.), «Володіє змістовною мовою»(9,02 б.), «Висока працездатність (9,02 б.)

Як вже зазначалося, на другому етапі респонденти оцінювали кожен з 98-ми запропонованих якостей з точки зору їхнього вияву у сучасних українських політичних лідерів. Зупинимо на десяти домінуючих якостях. Перше рангове місце посіла якість «Самовпевненість» (6,24 б. при мах. 10 балів) – адже лідери справляють враження надмірної впевненості у собі, у своїх можливостях. Також дуже сильно виражена така якість, як «Прагнення до першості» (6,1 б.). Серед інших провідних якостей політичних лідерів ранжування якостей засвідчило домінування таких: «Носить вишуканий одяг» (5,8 б.), «Мрійливість» (5,7 б. б.), «Життєрадісність» (5,5 б.), «Домінантність» (5,4 б.), «Комунікативність» (5,4 б.), «Товариськість» (5,2 б.), «Наполегливість» (5,08 б.), « Після невдач не падає духом» (5 б.). Порівняльний аналіз прояву якостей у «ідеального» та «реального» політичного лідера засвідчив, що очима студентів реальні політичні лідери виглядають зовсім інакше, порівняно з «ідеальним» (таблиця 1).

Таблиця 1

Якості ідеального та реального політичного лідера

№	Якість	Ідеальний політичний лідер (макс 10 б.)	Реальний політичний лідер (макс. 10 б.)
1	Відповідальний	9,42	3,54
2	Дисциплінований	9,4	3,6
3	Красномовний	9,26	4,82
4	Може логічно довести свою точку зору	9,14	3,24
5	Тактовний	9,12	4,14
6	Працелюбний	9,12	3,86
7	Виконавчий	9,1	3,58
8	Ініціативний, прагне до нового	9,04	4,44
9	Змістовна мова	9,02	3,84
10	Висока працездатність	9,02	3,32

Найбільшу розбіжність результатів можна спостерігати за такими якостями: «Може логічно довести свою точку зору», «Відповідальний», «Дисциплінований», «Висока працездатність», «Виконавчий».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Узагальнюючи аналіз теоретичних даних, можна констатувати, що феномен політичного лідерства і досі трактується неоднозначно. Політичне лідерство часто ототожнюється з політичним керівництвом. Ми ж дотримуємося точки зору, яка диференціює політичне керівництво та політичне лідерство. Так, політичний діяч втілює політичне керівництво. До його атрибутів слід віднести формалізованість взаємодії із спільнотами, яка ґрунтується переважно на владних повноваженнях особистості. Тоді як політичне лідерство може здійснювати як політичний діяч, так і будь-який політичний актор, не наділений офіційними владними повноваженнями. Підґрунтям для політичного лідерства насамперед є особистісні якості лідера та його політична поведінка. Формалізована влада політичного лідера може бути легітимною, але, крім того, лідер має соціальну, психологічну та емоційну підтримку у спільнотах людей, які за ним йдуть.

З метою визначення особливостей сприймання сучасною молоддю політичного лідера було проведено експериментальне дослідження, що мало відтворити їхні уявлення про вітчизняного політичного лідера. Порівняльний аналіз прояву якостей у «ідеального» та «реального» політичного лідера засвідчив, що жодна

з найважливіших бажаних якостей політичного лідера у сучасних діючих політичних лідерів яскраво не виражена. Це дає підстави констатувати, що очима студентів реальні політичні лідери виглядають зовсім не так, як «ідеальні».

Список використаних джерел

1. Блондель Ж. Влияние личностных черт на политическое лидерство : философия профессии / Ж. Блондель // Городское управление. – 2007. – № 4. – С. 2 – 11.
2. Васютинський В.О. Інтеракційна психологія влади: монографія / В. Васютинський. – К.: КСУ, 2005. – 492 с.
3. Вебер М. Харизматическое господство / М. Вебер // Социологические исследования. – 1988. – № 5. – С. 139 – 147.
4. Головатий М. Ф. Політична психологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. Ф. Головатий. – К.: МАУП, 2006. – 400 с.
5. Гуревич П.С. Политическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – М.: ЮНИТИ-ДАТА, 2008. – 543 с.
6. Де Ландшир К. Роль личности в политике на примере Евросоюза / К. Де Ландшир, Ю. Мидлхоф // Полис. – 2011. – №2. – С. 25 – 35.
7. Крыштановская О. Анатомия российской элиты / О. Крыштановская. – М.: Захаров, 2005. – 384 с.
8. Купчин Н.Н. Политическое лидерство как феномен гражданского общества: Дис. ... д-ра полит. наук / Н.Н. Купчин. – М., 2008. – С. 37.
9. Макиавелли Н. Государь. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия / Пер. с ит. Г. Муравьевой, Р. Хлодовского. – СПб.: Азбука, 2002. – 288 с.
10. Ницше Ф. Избранные произведения / Пер. с нем. К.А. Свасьяна, Г.А. Рачинского, Ю.М. Антоновского. – СПб.: Азбука-классика, 2003. – 768 с.
11. Образы российской власти: От Ельцина до Путина / Под ред. Е.Б. Шестопал. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – 416 с.
12. Основы политической психологии : Учебное пособие для вузов / Д. В. Ольшанский. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 496 с.
13. Пірен М.І. Публічна політична діяльність: Навч. посібн. / М.І. Пірен. – К.: НАДУ, 2009. – 288 с.
14. Публичная политика: от теории к практике / сост. и науч. ред. Н.Ю. Данилова, О.Ю. Гурова, Н.Г. Жидкова. – СПб.: Алетейя, 2008. – 356 с.

15. Политический менеджмент: Учеб. пособие/ Под общ. ред. В.И. Жукова, А.В.Карпова, Л.Г.Лаптева, О.Ф.Шаброва. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 944 с.
16. Татенко В.О. Лідер XXI / LIDER XXI. Соціально психологічні студії. – К.: Видав. дім «Корпорація», 2004. – 198 с.
17. Тургаев А.С. Политология / А.С. Тургаев, А.Е. Хренов. – Издательство: Питер Год: 2005. – 561 с.
18. Уинтер Д.Г. Король-философ или противоречивый политик? Личностный профиль Барака Обамы / Д.Г. Уинтер // Полис. – 2011. – №2. – С. 36—46.
19. Фролов П.Д. Проблема політичного лідерства в Україні в контексті політичної реформи / П.Д Фролов, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко // Маркетинг в Україні. – 2004. – № 1 (23), січень-лютий. – С. 21 – 23.
20. Цюрупа М.В. Основи сучасної політології: Підручник для студентів ВУЗів / М.В. Цюрупа, В.С. Ясинська. – К.: Кондор, 2009. – 354 с.
21. Шейнов В.П. Психология лидерства и власти / В.П. Шейнов. – Москва: Ось-89, 2008. – 604 с.
22. Шестопап Е.Б. Политическое лидерство в новых условиях: смена парадигмы восприятия / Е.Б. Шестопап // Полис. – 2013. – №3. С. 47—57.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Blondel' Zh. Vlijanie lichnostnyh chert na politicheskoe liderstvo : filosofija professii / Zh. Blondel' // Gorodskoe upravlenie. – 2007. – № 4. – S. 2 – 11.
2. Vasjutyns'kyj V.O. Interakcijna psihologija vlady: monografija / V. Vasjutyns'kyj. – K.: KSU, 2005. – 492 s.
3. Veber M. Harizmaticheskoe gospodstvo / M. Veber // Sociologicheskie issledovanija. – 1988. – № 5. – С. 139 – 147.
4. Golovatyj M. F. Politychna psihologija: Pidruch. dlja stud. vyshh. navch. zakl. / M. F. Golovatyj – K.:MAUP, 2006. – 400 s.
5. Gurevich P.S. Politicheskaja psihologija: ucheb. posobie dlja studentov vuzov / P.S. Gurevich. – M.: JuNITI-DATA, 2008. – 543 s.
6. De Landshir K. Rol' lichnosti v politike na primere Evrosojuza / K. De Landshir, Ju. Midlhof // Polis. – 2011. – №2. – S. 25–35.
7. Kryshatanovskaja O. Anatomija rossijskoj jeliti / O. Kryshatanovskaja. – M.: Zaharov, 2005. – 384 s.
8. Kupchin N.N. Politicheskoe liderstvo kak fenomen grazhdanskogo obshhestva: Dis. ... d-ra polit. nauk / N.N. Kupchin. – M., 2008. – S. 37.

9. Makiavelli N. Gosudar'. Rassuzhdenija o pervoj deкаде Tita Livija / Per. s it. G. Murav'evoj, R. Hlodovskogo. – SPb.: Azbuka, 2002. – 288 s.
10. Nische F. Izbrannye proizvedenie / Per. s nem. K.A. Svas'jana, G.A. Rachinskogo, Ju.M. Antonovskogo. – SPb.: Azbukaklassika, 2003. – 768 s.
11. Obrazy rossijskoj vlasti: Ot El'cina do Putina / Pod. red. E.B. Shestopal. – M.: Rossijskaja političeskaja jenciklopedija (ROSSPJEN), 2008. – 416 s.
12. Osnovy političeskoj psihologii : Učebnoe posobie dlja vuzov / D. V. Ol'shanskij. – Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2001. – 496 s.
13. Piren M.I. Publichna polityčna dijəl'nist': Navch. posibn. / M.I. Piren. – K.: NADU, 2009. – 288 s.
14. Publichnaja politika: ot teorii k praktike / sost. i nauch. red. N.Ju. Danilova, O.Ju. Gurova, N.G. Zhidkova. – SPb.: Aletejja, 2008. – 356 s.
15. Političeskij menedzhment: Učeb. posobie/ Pod obshh. red. V.I. Zhukova, A.V. Karpova, L.G. Lapteva, O.F. Shabrova. – M.: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2004. – 944 s.
16. Tatenko V.O. Lider HHI / LIDER HHI. Social'no psihologični studii'. – K.: Vydav. dim «Korporacija», 2004. – 198 s.
17. Turgaev A.S. Politologija / A.S. Turgaev, A.E. Hrenov. – Izdatel'stvo: Piter God: 2005. – 561 s.
18. Uinter D.G. Korol'-filosof ili protivorečivij politik? Lichnostnyj profil' Baraka Obamy / D.G. Uinter // Polis. – 2011. – №2. – S. 36–46.
19. Frolov P.D. Problema polityčnogo liderstva v Ukrai'ni v konteksti polityčnoj reformy / P.D. Frolov, M.M. Sljusarevs'kyj, V.O. Tatenko // Marketyng v Ukrai'ni. – 2004. – № 1 (23), sichen'-ljutyj. – S. 21 – 23.
20. Cjurupa M.V. Osnovy suchasnoj' politologii': Pidručnyk dlja studentiv VUZiv / M.V. Cjurupa, B.C. Jasyn'ska. – K.: Kondor, 2009. – 354 s.
21. Shejnov V.P. Psihologija liderstva i vlasti / V.P. Shejnov. – Moskva: Os'-89, 2008. – 604 s.
22. Shestopal E.B. Političeskoe liderstvo v novyh uslovijah: smena paradigmy vosprijatija / E.B. Shestopal // Polis. – 2013. – №3. S. 47–57.

N.L. Ruda. The category of political leadership as a subject of psychological analysis. The analysis of the phenomenon of political leadership is presented in the article as an important factor causing transformation

of political processes. It is noted that the personality of contemporary Ukrainian politician attracted attention of society, since he can find an effective socially acceptable strategy to overcome the crisis in the country and take the responsibility for its implementation. The theoretical analysis of psychological leadership is presented in historical perspective: from antiquity to modern times. Various approaches to the phenomenon under study were analysed. The author's definition of political leadership is offered as phenomenon of macro environment which reflects subjective ability and readiness authoritatively and legitimately to influence on big social groups.

The experimental study of perception is characterized by youth of the political leader. The qualities were marked out at the first stage, as a result of the research analysis which has to dominate at the ideal modern politician: «responsibility», «discipline», «eloquence», «can logically prove the point of view», «tactfulness», «diligence», «sense of duty». The respondents estimated the presented qualities from the point of view of their manifestation at modern Ukrainian politicians at the second stage. In the summary the psychological portrait of a political leader is dominated by other qualities: «opinionated», «aims to be the first», «carry refined clothes», «dreamy», «cheerful», «dominant». On the basis of the conducted research the conclusion was made that in students' perception the real political leaders look absolutely differently, than ideal is drawn. The comparative analysis of display qualities of an «ideal» and «real» political leader showed that in students' eyes the real political leadership is far different in comparison with the «ideal».

Key words: political leader, political head, power, crisis political situation, institutionalization of the Ukrainian leadership, authority, the phenomenon of the macro environment, legitimacy.

Отримано: 16.01.2014 р.

УДК 159.9.07

О.В. Сазонова

Дослідження співвідношення між домінуючими копінг-стратегіями, рівнем тривожності та самооцінки учнів

О.В.Сазонова. Дослідження співвідношення між домінуючими копінг-стратегіями, рівнем тривожності та самооцінки учнів. Стаття присвячена дослідженню копінг-поведінки, як механізму збереження психічного і фізичного благополуччя в стресових ситуаціях. У результаті

експериментального дослідження було визначено взаємозалежність між вибором копінг-стратегії та рівнем тривожності й самооцінки в учнів 7-х та 11-х класів. Встановлено, що існує взаємозв'язок між копінг-стратегіями, рівнем самооцінки та тривожності. Показано, що учні при високій ситуативній тривожності для подолання стресової ситуації обирають копінг-стратегію «дистанціювання», а копінг-стратегію «самоконтроль» обирають учні з високою особистісною тривожністю. Зроблено висновок, що при зниженні рівня самооцінки для запобігання прояву стресу у складній ситуації учні обирають копінг-стратегію «прийняття відповідальності».

Ключові слова: стрес, адаптація, допінг-поведінка, копінг-стратегія, самооцінка, особистісна тривожність, ситуативна тривожність, учні.

Е.В.Сазонова. Исследование соотношения между доминирующими копинг-стратегиями, уровнем тревожности и самооценки учащихся. Статья посвящена исследованию копинг-поведения как механизма сохранения психического и физического благополучия в стрессовых ситуациях. В результате проведенного экспериментального исследования была установлена взаимосвязь между выбором копинг-стратегии, уровнем тревожности и самооценки учащихся 7-х и 11-х классов. Установлено, что существует взаимосвязь между копинг-стратегиями, уровнем самооценки и тревожности. Показано, что учащиеся при высокой ситуативной тревожности для преодоления стрессовой ситуации выбирают копинг-стратегию «дистанцирование», а копинг-стратегию «самоконтроль» выбирают ученики с высокой личностной тревожностью. Сделан вывод, что при снижении уровня самооценки, для предотвращения проявления стресса в сложной ситуации ученики выбирают копинг-стратегию «принятие ответственности».

Ключевые слова: стресс, адаптация, копинг-поведение, копинг-стратегия, самооценка, личностная тревожность, ситуативная тревожность, учащиеся.

Постановка проблеми. Розв'язання актуальних завдань сучасної освіти, зокрема середньої загальноосвітньої школи, оптимізація навчально-виховного процесу передбачає врахування різні чинники, вагоме місце серед яких посідають соціально-психологічні, що пов'язані з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людей.

Останнім часом темп життя стрімко зростає. В ситуаціях, коли людина за ним не встигає, в неї погіршується настрій, падає самооцінка, істотно знижується працездатність, погіршується здоров'я, збільшується ймовірність прийняття хибних рішень, провокуються конфліктні ситуації. Отже, вплив стресових ситуацій у всіх сферах людської життєдіяльності не викликає сумнівів. Стрес впливає як на фізичне здоров'я організму, так і на його

психічні процеси та соціально-психологічні функції людини. Це накладає відбиток на можливість людини і способи взаємодії з навколишнім світом. Вплив цього процесу може бути різним: від переживання негативних емоцій до тривалих дискомфортних фізичних та психічних станів. Тому так важливо вміти визначати в собі цей стан і оптимально адаптуватись до нього.

Ефективність адаптації людини до вимог важкої, екстремальної ситуації (дійсної чи уявної) відображено в понятті копінг-поведінки, під якою розуміють активні, переважно свідомі зусилля особистості, що застосовуються в ситуації загрози та спрямовані на опанування важкою ситуацією. Копінг дозволяє людині забезпечувати підтримку здоров'я та благополуччя, а може сприяти їх руйнуванню.

Уміння справлятися з важкими ситуаціями, виробляти при цьому широкий набір конструктивних способів подолання стресу, – є важливим показником рівня розвитку особистості. Тому важливим є вивчення допінг-механізмів у дітей та підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема копінг-поведінки відносно недавно стала розроблятися в сучасній психології. Вперше поняття «coping» було введено А. Маслоу [2]. Про важливість вивчення способів поведінки у важких життєвих ситуаціях або копінг-поведінки свідчать численні дослідження зарубіжних та вітчизняних авторів (Р. Лазарус, С. Фолькман [4], Д. Амирханом [5], Л. Мерфі, М. Пере, М. Річардс, В.М. Ялтонський, Н.А. Сирота, Л. І. Анциферова, Нартова – С.К. Бочавер та ін.). Ці дослідження були спрямовані на розуміння ролі, характеру дій і впливу копінг-стратегій і копінг-ресурсів на адаптацію людини в складних стресових умовах. Низка досліджень була спрямована на кількісні та якісні виміри механізмів копінг-поведінки (Хейм Е.). У вітчизняній психології вивчення поведінки людини в стресі здійснювалося в основному в контексті подолання екстремальних ситуацій. Серед авторів психологічних наукових праць слід відзначити таких дослідників, як Склень О.І., Сивогракова З.А., що підкреслюють роль формування копінг-поведінки в різних сферах професійної діяльності.

Для подолання повсякденних важких ситуацій людині потрібні уявлення про способи, умови та можливості, необхідні для реалізації своїх зусиль, а також уміння ці способи застосовувати. Все це відбувається у міру дорослішання і накопичення певного життєвого досвіду. Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком, збереженням і адекватним ви-

користанням ресурсів, які допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій.

Науковий інтерес психологів до проблеми поведінки людини в складних життєвих ситуаціях останнім часом зростає, проте дослідження, що аналізують розвиток конструктивних копінг-стратегій дітей та підлітків представлені недостатньо. Знання особливостей механізмів копінг-поведінки, що лежать в основі формування стресостійкості дітей та підлітків, допоможе будувати більш цілеспрямовані програми вироблення ними продуктивних копінг-стратегій, спрямованих на підвищення адаптаційного потенціалу і збереження копінг-ресурсів особистості.

Тому актуальним є дослідження зв'язку між вибором копінг-стратегії, рівнем тривожності й самооцінки в учнів школи, оскільки саме в процесі навчальної діяльності, яка для них є провідним видом діяльності, виникають стресові ситуації, що потребують вдалого опанування та адаптації.

Мета дослідження полягає у визначенні співвідношення між вибором копінг-стратегії, рівнем тривожності й самооцінки учнів 7-х і 11-х класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення основної мети роботи було проведено емпіричне дослідження на базі спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземних мов (іспанська, англійська, французька) м. Києва. В експериментальному дослідженні взяли участь 60 респондентів: учні сьомих (13-14 років) і одинадцятих (16-17 років) класів.

Дослідження включало в себе проведення опитування учнів з подальшим виявленням особливостей копінг-стратегій, рівня тривожності та самооцінки. В ході дослідження були використані наступні методики:

1. *Діагностика особистісної і ситуативної тривожності учнів* (тест Спілберга-Ханіна).

Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий ряд ситуацій як загрозливих і відповідати на кожен з них певною реакцією. Як схильність, особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, які людина розцінює як небезпечні для самооцінки, самоповаги. Ситуативна тривожність характеризується суб'єктивно пережитими емоціями в певній ситуації: напругою, занепокоєнням, стурбованістю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову

ситуацію, яка може бути різною за інтенсивністю та динамічністю в часі.

2. *Методика Лазаруса* (в адаптації Т.Л. Крюкової, Е.В. Куфтяк, М.С. Замишляєвої) призначена для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності. Даний опитувальник вважається першою стандартною методикою в галузі вимірювання копіngu. Методика включає 8 субшкал.

1. Конфронтаційний копінг, що характеризується агресивними зусиллями щодо зміни ситуації і передбачає певний ступінь ворожості і готовності до ризику.

2. Дистанціювання. Характеризується наявністю когнітивних зусиль для відокремлення від ситуації і зменшення її значимості.

3. Самоконтроль. Використовуючи дану копінг-стратегію, людина прикладає зусилля з регулювання своїх почуттів і дій.

4. Пошук соціальної підтримки, характеризується пошуком інформаційної, дієвої та емоційної підтримки, звертанням за допомогою та підтримкою до навколишнього середовища, наприклад, сім'ї, друзів.

5. Прийняття відповідальності, тобто визнання важливості своєї ролі в певній ситуації і пошук можливості її вирішення, а також усвідомлення свого рішення і готовність за нього відповісти.

6. Втеча-уникнення – уявне прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані на втечу або уникнення проблеми. Людина може використовувати пасивні способи уникнення, наприклад, занурення в хворобу або вживання алкоголю, наркотиків, а може використати активний спосіб уникнення – суїцид. Стратегія уникнення – одна з провідних поведінкових стратегій при формуванні дезадаптивної форми поведінки. Використання цієї стратегії зумовлене недостатністю особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного вирішення проблем. Проте вона може носити як адекватний, так і неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи особистості.

7. Планування вирішення проблеми. Характеризується аналізом проблеми і використанням сфокусованих зусиль по зміні ситуації, прагненням використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми.

8. Позитивна переоцінка. Використовуючи дану допінг-стратегію, людина прикладає зусиль для створення позитивного значення і образу власної особистості[1].

3. *Методика дослідження самооцінки.* Під самооцінкою ми розуміємо те, яким чином людина ставиться до себе, наскільки вона себе цінує, ким вона себе бачить у цьому світі, і яке суто на її особисту думку, місце вона займає серед інших людей. Самооцінка виступає регулятором поведінки, оскільки безпосередньо залежить від рівня домагань, тобто цілей та ступеня труднощів в їх досягненні, які людина ставить перед собою. У залежності від рівня самооцінки визначається рівень критичності та вимогливості до себе, які можуть співпадати з можливостями або, навпаки, бути сильно завищеними (заниженими). Від рівня самооцінки безпосередньо залежить ставлення людини до власних успіхів і невдач. Адже, навіть на успіх реакція може бути цілком різною: людина може похвалити себе і відзначити нехай навіть невелике досягнення, проігнорувати взагалі цю подію або бути постійно незадоволеною, думати, що можна було зробити і краще, і швидше. Від рівня самооцінки залежить те, як ми оцінюємо інших людей і їхні успіхи. Так, наприклад, при високій самооцінці людина схильна занижувати успіхи інших, при низькій – завищувати.

Аналіз результатів дослідження рівня тривожності показав, що у 67% учнів 7-го класу *помірний* (це означає, що психологічний стан учнів супроводжується внутрішнім напруженням, переживаннями) рівень ситуативної тривожності, у 20% – *низький*, у 13% – *високий* рівень. Щодо особистісної тривожності, то *високий* рівень спостерігається у 40%, у 47% – *помірний*, у 13% – *низький*.

Визначення рівня тривожності в учнів 11-х класів показало наступні результати. У 66,6 % опитаних спостерігається *помірний* рівень ситуативної тривожності. *Високий* рівень ситуативної тривожності переважає у 33,3 % респондентів. Респондентів з *низьким* рівнем ситуативної тривожності не виявлено (0 %).

У 53,3% опитуваних спостерігається *помірний* рівень особистісної тривожності, *високий* рівень особистісної тривожності переважає у 40 % респондентів. У 6,6% опитуваних *низький* рівень особистісної тривожності.

Порівнявши дані семикласників та одинадцятикласників класів можна зробити висновок, що в 11-х класах, як і в 7-х, переважає *помірна* і ситуативна, і особистісна тривожність, але в 11-х класах більший відсоток *високої* ситуативної тривожності через нервозність і переживання дітей у випускному класі.

Визначення копінг-стратегій серед учнів 7-х і 11-х класів показало наступні результати.

Для учнів 7-х класів характерними є наступні кількісні показники копінг-стратегій: *конфронтаційна стратегія* – 7%, *самоконтроль* – 13%, *пошук соціальної підтримки* – 13%, *прийняття відповідальності* – 7%, *втеча-уникнення* – 30%, *планування вирішення проблеми* – 10%, *позитивна переоцінка* – 20% (Рис. 1).

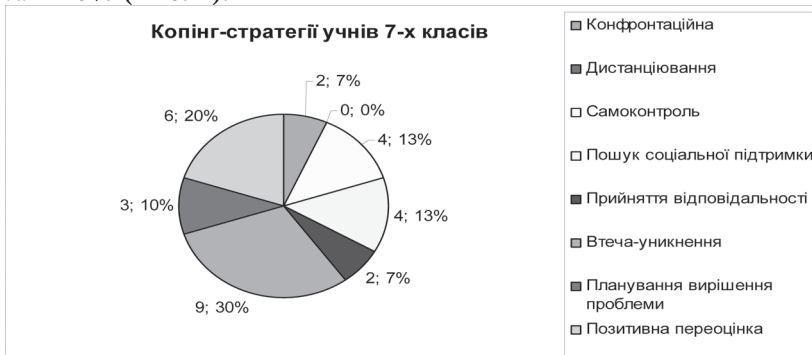


Рис. 1. Копінг-стратегії учнів 7-х класів

Для учні в 11-х класів характерними є наступні показники: *конфронтація* – 6,6%; у 13,3% – стратегія *дистанціювання*, більшість опитаних – 26,6% використовують стратегію *самоконтроль*, 6,6% обрали стратегію поведінки – *пошук соціальної підтримки*, у 20% – стратегія *втеча-уникнення*, 13,3% використовують стратегію *планування вирішення проблеми*, 13,3% – стратегія *позитивної переоцінки*, і жоден з учнів не вибирає стратегію *прийняття відповідальності* (рис. 2).

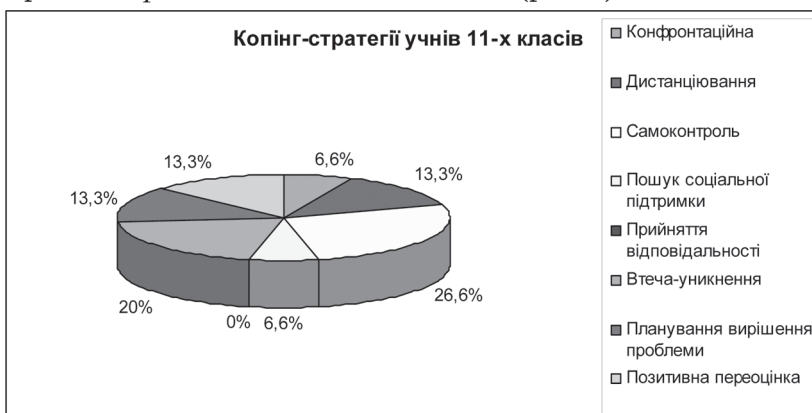


Рис. 2. Характеристика копінг-стратегій 11-х класів

Порівнявши результати, видно, що більшість учнів 7-х класів використовують такий вид копінг-стратегії, як *втеча-уникнення*. Також у меншій мірі вдаються до копінг-стратегії *дистанціювання*. Лише деяка частина учнів намагаються докласти когнітивні зусилля, щоб відокремитися від важкої ситуації і зменшити її значимість.

За результатами в 11-х класах більшість учнів використовують такий вид копінг-стратегії, як *самоконтроль*. Це свідчить про те, що учні у важких життєвих ситуаціях намагаються контролювати свої почуття і емоції, намагаються оволодівати своєю поведінкою, не впадати в паніку. В меншій мірі вдаються до копінг-стратегії *прийняття відповідальності*, що свідчить про небажання вирішувати самостійно проблеми і відповідати за них, який би не був результат.

Тобто, учні молодшого віку намагаються уникнути і втекти від проблем, а не вирішувати їх. Чим старшими стають учні, тим частіше вони намагаються контролювати свою поведінку, але також не шукають як вирішити складну ситуацію (Рис. 3).

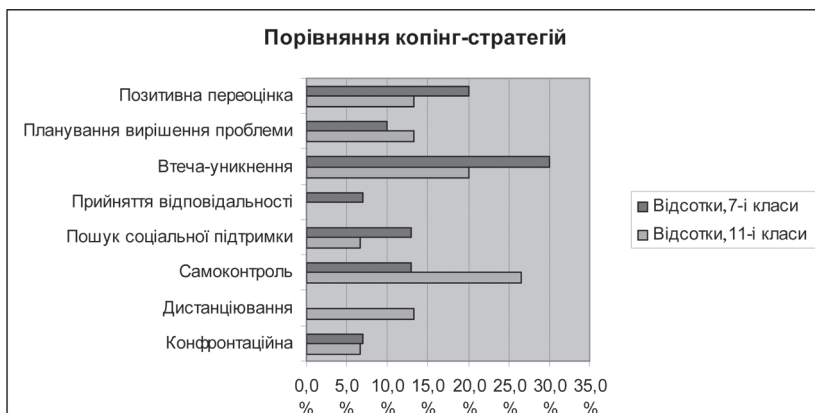


Рис. 3. Порівняння копінг-стратегій учнів 7-х і 11-х класів

Аналіз результатів дослідження рівня самооцінки показав, що у 80% учнів 7-их класів – *адекватна* самооцінка, у 13% – *завищена*, у 7% – *занижена*.

У більшості респондентів 11-х класів (73,3%) – *адекватна* самооцінка, у 20% – *завищена* самооцінка і *занижена* самооцінка у 6,6%.

Проаналізувавши і порівнявши результати всіх респондентів можна зробити висновок, що більшість учнів 7-х і 11-х класів

мають *адекватну* самооцінку, тобто більшість учнів, ймовірно, тверезо ставляться до своїх успіхів та невдач; вміють відстояти свою точку зору, враховуючи при цьому думку оточуючих; мають адекватний своїм можливостям рівень домагань. Адекватна самооцінка особистістю своїх особливостей і можливостей, як правило, забезпечує відповідний рівень домагань, гнучкість стосовно поставлених цілей, схвалення і несхвалення.

Менший відсоток учнів характеризується *завищеною* самооцінкою. Такі учні ймовірно є нечутливими до думки оточуючих; ставлять перед собою завищені цілі, тобто беруться за справи, які їм не під силу; ставляться підкреслено незалежно до думки оточуючих; виявляють зазнайство, пихатість, зухвалість, зарозумілість; применшують можливості та результати діяльності інших людей; недостатньо самокритичні в оцінці власних успіхів та невдач.

Найменший відсоток (однаковий у всіх класах) учнів із *зниженою* самооцінкою. Такий учень ймовірно буде недооцінювати свої сили та можливості; перебільшувати значення власних невдач; відчуватиме постійну потребу в підтримці оточуючих та орієнтуватися на їх думку; неохоче буде брати на себе відповідальність; буде занадто сором'язливим. Люди із заниженою самооцінкою зазвичай ставлять перед собою більш низькі цілі, ніж ті, яких можуть досягти.

Визначення зв'язку між копінг-стратегіями, рівнем самооцінки та стану тривожності учнів 7-х і 11-х класів було здійснено з допомогою лінійного кореляційного аналізу за Пірсоном. На основі результатів можна зробити наступні узагальнення.

1. Учні при високій ситуативній тривожності для подолання стресової ситуації обирають копінг-стратегію *дистанціювання* ($r = 0,257$, $p = 0,01$). Це можна пояснити тим, що учні у важких ситуаціях, які викликають дискомфортні емоційні стани, не намагаються знайти вихід з них, не беруть активну участь у подоланні стресу, прагнуть відокремитись від проблеми, зменшити її значимість і просто ухилитися від вирішення.

2. Копінг-стратегію *самоконтроль* обирають учні з високою особистісною тривожністю ($r = 0,258$, $p = 0,01$). Це свідчить про те, що учням зі стійкою схильністю до тривоги і наявністю тенденції сприймати досить широкий ряд ситуацій як загрозливі, в складних ситуаціях властиві намагання врегулювати свої почуття і дії, але не шукати, як вирішити цю складну ситуацію.

3. Респонденти при зниженні рівня самооцінки для запобігання прояву стресу у складній ситуації обирають копінг-стра-

тегію прийняття відповідальності ($r = 0,347$, $p = 0,05$). Це свідчить про зв'язок між оцінкою своїх можливостей і бажанням взяти на себе відповідальність в будь-якій ситуації.

Висновки. Узагальнюючи теоретичні дані, можна зробити наступні висновки:

1. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема формування соціально-психологічної адаптації дітей та підлітків – одна з найбільш актуальних. Уміння справлятися з важкими ситуаціями і виробляти при цьому широкий набір конструктивних способів подолання стресу є важливим показником рівня розвитку особистості. Питання «копінгу» нещодавно почало досліджуватися в психології. Необхідність вивчення даної проблематики продиктована специфікою поведінки людини у важкій ситуації, у ситуації прийняття рішень, яка деколи пригнічує активність особистості. У широкому сенсі копінг включає всі види взаємодії суб'єкта з ситуацією, зокрема спроби оволодіти або пом'якшити, звикнути або відхилитися від вимог проблемної ситуації. У цілому поняття «копінг» використовується в психології для опису характерних способів поведінки людей в різних складних життєвих ситуаціях і в ситуації прийняття рішень. Головне завдання копінгу – забезпечення, підтримка фізичного і психічного здоров'я людини і задоволеності соціальними стосунками. Кінцевою метою даної поведінки і одночасно критерієм її ефективності можна вважати зниження стресогенного впливу ситуації, тобто подолання її і вихід на нормальний рівень функціонування.

2. Копінг-поведінка – це, з одного боку, індивідуальна стійка особистісна структура, тобто набір певних, відповідних індивідуально-психологічним характеристикам і емоційно-динамічним властивостям індивіда варіантів (способів) поведінки і реагування в стресових ситуаціях. З другого боку, це широкий спектр різноманітних стратегій подолання стресу, які особистість може використовувати залежно від зовнішніх обставин, умов діяльності та індивідуальних цілей. Чим активніший і різноманітніший буде вибір, тим вищий її адаптаційний потенціал, і тим успішніше відбувається психологічна адаптація особистості.

3. Результати емпіричного дослідження дозволяють зробити наступні узагальнення.

Учні 7-го класу надали перевагу вибору копінг-стратегії *втеча* – *уникнення*, учні 11-го класу обрали копінг-стратегію *самоконтроль*. Використання цих стратегій зумовлене недостатністю особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного

вирішення проблем. Проте вони можуть носити адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи особистості.

Існує взаємозв'язок між копінг-стратегіями, рівнем самооцінки та тривожності. Так, учні при високій ситуативній тривожності для подолання стресової ситуації обирають копінг-стратегію *дистанціювання*. Копінг-стратегію *самоконтроль* обирають учні з високою особистісною тривожністю. При зниженні рівня самооцінки, для запобігання прояву стресу у складній ситуації учні обирають копінг-стратегію *прийняття відповідальності*.

Практичне використання отриманих результатів та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження можуть мати багатоцільове використання в психолого-педагогічній практиці, оскільки розкривають суб'єктивні фактори вибору копінг-стратегій, що, в свою чергу, може оптимізувати навчально-виховний процес.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. 3-е изд. / А.Х. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
3. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм-еврознак, 2006. – 470 с.
4. Lazarus R.S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis / R.S. Lazarus, A.D. Kanner, S. Folkman // Emotion. Theory, Research and Experience. – V. 1, N.Y., 1980. – PP. 185–217.
5. Amirkhan J.H. Factor analytically driven measure of coping: the strategy indicator / J.H. Amirkhan // J. of Personality and Social Psychology, 1990. – V. 59. – PP. 1066–1074.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie /R. Berns. – М.: Progress, 1986. – 420 p.
2. Maslou A.H. Motivacija i lichnost'.3-e izd. / A.H. Maslou. – SPb.: Piter, 2008. – 352 p.
3. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika / A.A. Rean, A.R. Kudashev, A.A. Baranov. – SPb.: Prajmevroznaк, 2006. – 470 p.
4. Lazarus R.S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis / R.S. Lazarus, A.D. Kanner, S. Folkman // Emotion. Theory, Research and Experience. – V. 1, N.Y., 1980. – PP. 185–217.

5. Amirkhan J.H. Factor analytically driven measure of coping: the strategy indicator / J.H. Amirkhan // J. of Personality and Social Psychology, 1990. – V. 59. – PP. 1066–1074.

O.V. Sazonova. The study of the correlation between dominating coping-strategies, level of anxiety and self-rating of pupils. The article is devoted to the study of coping-behavior as a mechanism of saving of mental and physical wellbeing in the stressful situations. In the concept of coping-behavior efficiency of human adaptation to heavy terms or extreme situations are displayed.

Researchers understand the meaning of coping-strategies as active, predominantly conscious efforts of personality, which are directed on acquisition of difficult situations. The skill of getting through the extreme situations, producing in the same time the wide range of constructive ways to overcome stress – is very important index of personal development level. Psychologist's scientific interest to the questions of human behavior in difficult situations increases in these latter days, but investigations that analyzed development of constructive coping-strategies of children and teens presented insufficiently. To achieve the main purpose of this work an empirical investigation was held on the base of specialized school with depth study of a foreign language in the city of Kiev. As a result of conducted experimental investigation the interrelation between the choice of coping strategies, level of anxiety and self-rating of 7-th and 11-th classes pupils was set. The received information may have multi-purpose application in psycho-pedagogical practice and in management of the educational process.

Key words: stress, adaptation, coping-behavior, pupil, coping-strategy, self-rating, personal anxiety, situational anxiety.

Отримано: 19.01.2014 р.

УДК 316.613

Л.С. Смокова

Особливості етнічної ідентичності та аккультураційних стратегій у контексті міжкультурних взаємодій

Л.С.Смокова Особливості етнічної ідентичності і аккультураційних стратегій у контексті міжкультурних взаємодій. У цій статті представлено кількісні та якісні дослідження і теоретичні положення, що стосуються взаємозв'язку між аккультурацією та ідентичністю. Мета цього до-

слідження полягає у вивченні і поясненні визначальної ролі етнічної та національної ідентичності в процесі акультурації українських та російських іммігрантів у Німеччині, і звідси – міжкультурної взаємодії.

Результати показали, що іммігранти, які більше ідентифікували себе з домінуючим суспільством, віддавали значну перевагу стратегії інтеграції. Іммігранти, які мали високу ступінь етнічної ідентифікації, не віддавали перевагу ні інтеграції, ні маргіналізації, ані асиміляції. Сильне відчуття приналежності до етнічної групи сприяє сегрегаційному вибору в іммігрантів.

Ключові слова: етнічна і національна ідентичність, стратегії акультурації, міжкультурна взаємодія, інтеграція, сегрегація, маргіналізація і асиміляція.

Л.С.Смокова. Особенности этнической идентичности и аккультурационных стратегий в контексте межкультурных взаимодействий. В этой статье представлены количественные и качественные исследования и теоретические положения, касающиеся взаимосвязи между аккультурацией и идентичностью. Цель настоящего исследования заключается в изучении и объяснении определяющей роли этнической и национальной идентичности в процессе аккультурации украинских и русских иммигрантов в Германии, и отсюда – межкультурного взаимодействия.

Результаты показали, что иммигранты, которые больше идентифицировали себя с доминирующим обществом, отдавали значительное преимущество стратегии интеграции. Иммигранты, которые имели высокую степень этнической идентификации, не предпочитали ни интеграции, ни маргинализации, ни ассимиляции. Сильное чувство принадлежности к этнической группе способствует сегрегационному выбору в иммигрантов.

Ключевые слова: этническая и национальная идентичность, стратегии аккультурации, межкультурное взаимодействие, интеграция, сегрегация, маргинализация и ассимиляция.

Introduction: Over the last two decades increased mass mobility, international migration and other forms of intercultural encounters have become frequent in many parts of the world. Every year more than half a million people using illegal channels come to EU countries, and an additional 400000 officially seek shelter on the European continent.

The disintegration of the Soviet Union in the late 1990 led to a rapid increase of ethnic German immigrants. In the period from 1990 to 2000 1.630.031 German settlers returned to Germany from countries of the former Soviet Union, and during the period from 2000 to 2006 an additional 218708 ethnic Germans returned. Many of the ethnic Germans had only rudimentary German language proficiency and knowledge about the culture of the host society [17]. Many mi-

grants don't feel that the host country is their home and are surprised why Germany plays that role for their parents [10]. Migrants often want to participate in the culture of the host people, but at the same time do not want to lose their own cultural identity. This ambiguity inevitably makes it difficult for the immigrants to adapt socio-culturally and psychologically to the new country. Although immigrants may acquire language and even obtain citizenship, they often remain «Russian» for the indigenous German population [7].

Migration produces acculturation processes in both migrants and members of the host society. Whenever entering a new social and cultural environment an individual is exposed to the process of acculturation. Acculturation is defined as « the process of cultural change and adaptation that occurs when individuals from different cultures come into contact» [9, p. 19]. Acculturation as a group level concept was later extended by psychological acculturation as a process of changes in individual self-identification, value orientations, and role behaviors [2, 3, 11]. Thus, acculturation can be thought of as both individual and group social responses to intercultural contacts [16].

When specifically applied to the context of international migration, acculturation refers to the process of adaptation along two dimensions: (a) adoption of ideals, values, and behaviors of the receiving culture, and (b) retention of ideals, values, and beliefs from the culture of origin [14]. Acculturation can produce either cultural dualism defined as the peaceful coexistence of cultures, or assimilation where the dominance of the host culture prevails. Successful adaptation and cultural integration depends on the immigrants' acculturation orientations (assimilation, integration, separation or marginalization). However, investigations of the dominating cultural groups showed that there are certain expectations about how a minority should adjust to the majority. These conceptions were described as «acculturation expectations» or «expectations of acculturation» [5, 16].

Harmonious intergroup relations are most likely when members of both groups endorse integration or assimilation. Recent studies have shown that mutually endorsed integration orientations have a positive impact on the intergroup attitudes of immigrants and the host community [17, 18].

In addition to acculturation ethnic and national identity is an important issue for immigrant people [15]. Ethnic self-identification of immigrants is a salient and relevant topic in the field of acculturation. National identity is conceptualized as the identification with

the larger or dominant society [6]. Ethnic identity is conceptualized as «a dynamic, multidimensional construct that refers to one's identity or sense of self as a member of an ethnic group» [15, p.63].

Ethnicity is an ambiguous and evaluative category focusing on the difference of self-determination and determination through others. An ethnic group may be defined as «a grouping of people who are generally recognized by themselves and/or by others as a distinct group, with such recognition occurring on the basis of social or cultural characteristics» [12, p.14]. By ethnic group, Phinney refers to individuals sharing at least one of the following elements: culture, phenotype, religion, language, kinship, or place of origin.

Ethnic identity is generally seen as embracing various aspects, including self-identification, feelings of belongingness and commitment to a group, a sense of shared values, and attitudes toward one's own ethnic group [1, 4]. Ethnic identity is composed of the cognitive, affective, and evaluative components. As a dynamic construction ethnic identity develops and changes with development in response to social psychological and contextual factors [3].

The cultural context is seen by some as of primary importance in the formation of ethnic identity [12]. Such social factors as prejudice, discrimination, cultural and social support produce different social contexts that frame the development of ethnic identity. In the situation of real or perceived discrimination some immigrants may downplay or reject their ethnic identity whereas others may assert pride in their cultural group and emphasize solidarity as a way of dealing with hostility [13].

However, some studies show that the perception of discrimination results in a decrease of the ethnic identity intensity. Other research show that ethnic identity grows under the influence of discrimination. Ethnic identity is important in the acculturation process and in the psychological well-being of ethnic minorities [12, 14]. Research results also show that ethnic identity is related to an immigrant's positive adaptation to the new host country [12]. In the current study the intensity of ethnic identity are examined a related to acculturation strategies and hostility.

The *purpose* of present article is to explore the role of social identity including ethnic and national identities on intercultural adaptation.

Questions and hypothesis

Research Question I: Research in cross-cultural psychology has shown that where two interacting cultural groups that have differ-

ent preferences in acculturation strategies, the dominant host majority will have problems in interaction with minority groups [16]. Research shows that the host majority members can to some degree shape the acculturation orientations of immigrant groups.

Hypothesis 1: Acculturation goals with which a sample of the host society in Germany identifies will significantly differ from the acculturation strategies adopted by the minority group.

Research Question II: Research in social-cultural individual and group adaptation has focused on the description of acculturation strategies. The current research adds to this tradition by including the role of ethnic identification in the acculturation process. Previous social research has confirmed the importance of social categorization in individual adaptation to the new social-cultural conditions [5, 15]. On this basis the relationship of ethnic, national and bicultural identity to differences in cross-cultural adaptation are examined across four acculturation strategies of people with immigrant backgrounds in Germany. National identity is conceptualized as identification with the larger or dominant society [6]. However, ethnic and national identity among immigrants is assumed to be independent variables.

Hypothesis 2: Strong ethnic identification will be negatively associated with a strategy of integration whereas identification with the host culture is positively associated with a strategy of integration.

Participants: Participants were native German undergraduates from Passau University and workers in the community (N = 306; 68.3 % female and 31.7% male). An additional sample of Russian-speaking immigrant undergraduates and workers in Passau, Cologne and Hamburg (N = 84; 74.8% female and 25.2% male) participated in the survey. In the present study, the age range was 18 to 55 (M = 25.53; SD=9.56 and the median MD=23.5 years). In the German sample 67.2% were students and 32.8% full time workers. In the immigrant sample 24.7 % of the participants were students and 75.3% workers.

Data Collection:

The results of this study were gathered by administering anonymous questionnaires:

1). Scales for acculturation strategies (acculturation goals) based on the model of Berry [5]. Variables: acculturation strategies/goals – integration, assimilation, separation/segregation, and marginalization / exclusion.

2). Scale for measuring hostility towards foreigners [17]. The 14-item Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) [14]. The in-

strument assesses three aspects of ethnic identity: (a) ethnic identity achievement (seven items); (b) affirmation and belonging, including positive ethnic attitudes and sense of belonging (five items); and (c) ethnic behavior assessing ethnic customs and practice.

3). Scale for attitudes towards other groups developed by Wenzel et al. (2003). This scale covered four facets involved in positive evaluations of an out-group: sympathy, willingness for intergroup contact, favorable behavioral intentions towards the out-group and evaluation of the out-group's difference.

4). Identification with dominant society (national identity): was measured with social identity 16-items scale by Orth, Broszkie-wicz & Schütte (1996) [16]. This scale covered three facets of social identity: in-group identity (ethnic identity), outgroup identity (national identity) and bicultural identity (simultaneous identification with the host and the heritage culture).

Results. In order to investigate whether the different acculturation strategies of the Russian-speaking immigrant members corresponded to the acculturation goals preferred by the native German members, Pearson's correlations and t-tests were conducted. Results show that the acculturation goals endorsed by the German host majority for immigrants are integration ($M= 3.71$) and assimilation ($M= 3.25$), while segregation ($M= 2.74$) and exclusion ($M= 2.26$) are least endorsed. In Figure 1, the order of acculturation preferences are different for immigrant. Integration is again most strongly supported ($M= 3.75$). Separation is moderately endorsed ($M= 3.06$), whereas assimilation ($M= 3.00$) and marginalization ($M= 2.23$) are the least approved orientations. The received data attest that the respondents disposition to intercultural reciprocity of both groups is on the rather high level (integration). However, immigrant preferred separation to assimilation ($t= -3.926$, $df= 346$, $p= 0.000$), while host participants preferred assimilation to segregation ($t= 3.598$, $df= 345$, $p= 0.001$). This result is consistent with previous research in Germany [18].

The correlational analysis largely support hypothesis 1. Pearson product correlations revealed meaningful negative relationships between immigrant acculturation orientation and host acculturation goals of exclusion, and segregation. Significant negative correlations were also obtained between immigrant acculturation orientation of separation and such host acculturation goals as assimilation and exclusion. The immigrant acculturation strategy of marginalization was negatively correlated with host goal of assimilation and positively with segregation. In turn the

immigrants' acculturation strategy of assimilation was positively correlated with the acculturation goal of the host society of exclusion.

In order to understand the mutual relation specific of social categorization and acculturation processes we have used the conduct Pearson correlation between the ethnic identity, its subscales (affirmation-belonging, identity achievement, ethnic behaviors, and other group activities), national identity, attitude towards out-group and acculturation strategies/goals for each grade sample. As can be seen in Table 1, the presence of connections between ethnic identity, national identity, attitude towards other groups and acculturation strategies/expectations as at the immigrant members so at the host society members.

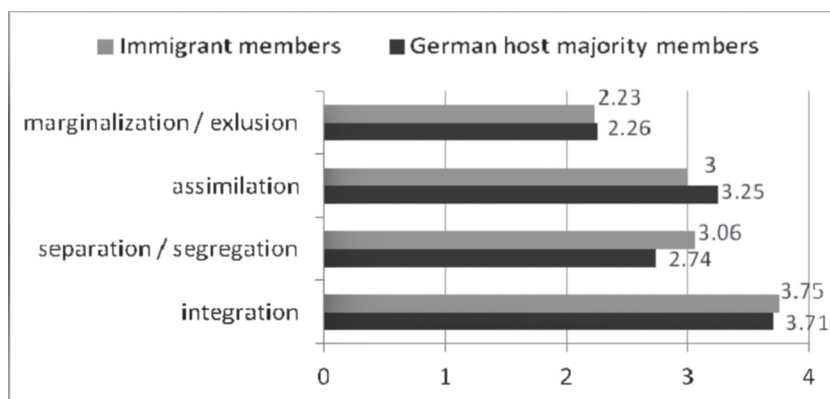


Figure 1. Acculturation strategies of German majority members and Russian-speaking immigrants'

Small, but significant negative correlations were found for ethnic identity with assimilation strategy and marginalization. Identification with the in-group is associated with integration strategy. National identity correlates with integration strategy. For Germans the results were opposite with German ethnic identity correlated with exclusion.

The results show also that in sample of the host society the integration strategy yields small, but significant correlations with positive attitudes towards other groups, sympathy towards the out-group, willingness for intergroup contact and favorable behavioral intentions towards the out-group.

In the Russian-speaking immigrant sample assimilation strategy yield small but positive correlations with attitudes towards other groups, willingness for have intergroup contact, tolerance of out-group differences and negatively with affirmation or belonging. In the German sample the acculturation goal of assimilation positively correlates with sympathy towards the out-group, willingness to have intergroup contact and having favorable behavioral intentions towards the out-group.

Table 1.

Pearson product-moment correlations between variables measuring acculturation strategies/goal and ethnic, national identity and bicultural category.

		<i>Acculturation strategies and acculturation goals</i>			
		Integ- ration	Assi- milation	Sepa- ration/ segre- gation	Margina- lization/ exclusion
Ethnic Identity (MEIM)	1		-0.38**		-0.28***
	2				0.23**
Affirmation or belonging (MEIM)	1		-0.34*	0.31*	
	2				
Identification with dominant society (national identity)	1	0.25*		-0.41***	
	2				
Identification with in-group	1	-0.28*			
	2				
Attitudes towards other groups	1		0.36**	-0.40**	
	2	0.31***		-0.31***	-0.39***
Sympathy towards the outgroup	1				
	2	0.33***	0.30***		
Willingness for intergroup contact	1		0.35**	-0.32*	
	2	0.22***	0.17**	-0.21**	
Favorable behavioral intentions towards the outgroup	1			-0.27*	
	2	0.15**	0.17**		-0.17*
Tolerance towards outgroup's difference	1		0.39**	-0.42**	
	2	0.26***			

Note. ***p < .001, **p < .01, *p < .05. 1, Immigrant members; 2, Host majority members.

The separation strategy of immigrants is correlated negatively with national identity, attitudes towards other groups, tolerance,

affirmation or belonging, willingness for intergroup contact, and favorable behavioral intentions towards the out-group. The acculturation strategy of segregation by the German sample has low correlations with social-cultural factors of adaptation. There is also a negative correlation between segregation and attitudes towards other groups, and willingness for intergroup contact. Exclusion correlates with attitudes towards other groups and favorable behavioral intentions towards the out-group.

For the Russian-speaking people of immigrant backgrounds the Pearson correlation analysis between subscales of social identification shows that bicultural identity positively correlate with tolerance towards out-group differences and favorable behavioral intentions towards the out-group.

Simple regression analyses were used to check for predictor effects of ethnic, national, bicultural identities and psychological characteristics in the acculturation process. The results for immigrant members show (see Table 2) that ethnic identity and a positive orientation towards other ethnic groups are predictors of integration strategy. In its turn, hostility towards foreigners is predicted by lack of in-group identification and ethnic behavior assessing ethnic customs and practice.

Ethnic affirmation and belonging (including positive ethnic attitudes and sense of belonging) predicts the assimilation strategy. Marginalization is influenced by the negative orientation towards other ethnic groups.

The use of the two regression analyses supports a reciprocal influence of socio-cultural and psychological characteristics. A high degree of ethnic self-identification by Russian-speaking immigrants is a predictor of the emotional stability, and hostility to foreigners.

Table 2.

Regression analysis of ethnic, national identification and psychological characteristics in acculturation process.

<i>Predictors</i>	Dependent variables				R²	Sig
	Integra- tion β	Assimi- lation β	Margina- tion/ Exclusion β	Hostility towards foreigners β		
Ethnic identity	-0.31				0.32	0.021
Ingroup identification				-0.33	0.39	0.035
Ethnic behavior				-0.49	0.46	0.003

Orientation toward other ethnic groups	0.37		-0.33		0.43	0.02
Affirmation and belonging		-0.36			0.14	0.040

Summary and conclusions

The increasing interaction and mutual influence of different cultures as a result of intense immigration and other forms of intercultural encounters is a significant component of modern life. However, integration and the successful adaptation of immigrants still remains the exception rather than the rule. Intercultural studies of acculturation and national-cultural identification therefore are becoming more relevant.

The aim of this research was to evaluate the influence of ethnic and national identification on acculturation processes among Russian-speaking immigrants and a German sample. This study supported the hypothesis that there is a significant difference between the acculturation strategies adopted by minority immigrants and that of the native majority.

The German host majority preferred immigrants to be assimilated whereas the immigrants preferred a strategy of separation.

The relationship between patterns of identification and acculturation was examined. The results revealed that immigrants who have identified with the dominant host society expressed preference for integration strategies. On the other hand immigrants with a high degree of ethnic identification expressed low preference for integration as well for marginalization and assimilation. In its turn, the feeling of belonging to an ethnic group and positive attitudes towards the group promotes the segregation choice by immigrants.

The results suggest that immigrants' assimilation is possible when they have strong positive attitudes towards other groups manifested in their willingness to have intergroup contact, and by having favorable behavioral intentions towards the out-group and tolerance towards out-group differences. In German sample result shows that the same attitudes toward the out-group (sympathy towards the out-group, willingness to have intergroup contact, favorable behavioral intentions towards the out-group and tolerance towards out-group differences) predict integration as the acculturation expectation for immigrants.

The influence of the intercultural traits including cultural empathy, open-mindedness, and an orientation to action, emotional stability and flexibility on acculturation strategies was examined. The findings show that individuals high in orientation to action

favored participation in the new cultural environment and at the same time disliked the strengthening of psychological ties to the culture of origin.

As a conclusion, this report emphasizes the role that group identity play in the interaction between minority and majority cultural groups. The understanding of the relationships between social identification and acculturation strategies can help society develop and apply adequate acculturation programs.

References

1. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций / Н.М. Лебедева. – М.: Изд-во ИЭиА РАН, 1993 – 245 с.
2. Лебедева Н. М. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 31 – 45.
3. Павленко В.Н. Аккультурационные стратегии и модели трансформации идентичности у мигрантов // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 2001. – С. 25-39.
4. Солдатова Г.У. Психология беженцев и вынужденных переселенцев / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 2001. – 184 с.
5. Berry J. W. Contexts of acculturation // D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – PP. 27-44.
6. Berry J. W. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications, Second Edition* / J. W. Berry, Y.H. Poortinga, M.H. Segall, P.R.& Dasen. – Cambridge: University Press, 2002. – 558 p.
7. Dietz B. & Roll, H. *Jugendliche Aussiedler – Porträt einer Zuwanderergeneration*. Frankfurt / Main: Campus Verlag, 1998. – pp. 35 -65.
8. Dovidio J. F. Intergroup bias: Status, differentiation, and a common in-group identity / J. F. Dovidio, S. L. Gaertner, A.& Validzic // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998. – PP. 109–120.
9. Gibson M. A. Immigrant adaptation and patterns of acculturation / M. A. Gibson. – *Human Development*, 2001. – PP. 19-23.
10. Kahlweit C. *Die deutschen Russen vom Kanadaring* / C. Kahlweit. – *Süddeutsche Zeitung*, 2003. – PP. 76 – 10.
11. Kozulin A. Immigration without adaptation: the psychological world of Russian immigrants in Israel / A. Kozulin, A. Venger. – *Mind, Culture and Activity*, 1994. – PP. 230-238.

12. Kvernmø S. Acculturation strategies and ethnic identity as predictors of behavioral/emotional problems in arctic minority adolescents / S. Kvernmø, S. Heyerdahl // *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 2003. – PP. 743–751.
13. Liebkind K. Acculturation / K. Liebkind // S.L. Brown, Gaertner (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Oxford: Blackwell Publishers Inc., 2001. – PP. 126 – 149.
14. Phinney J. S. Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective / J. S. Phinney, G. Horenczyk, K. Liebkind, P. Vedder // *Journal of Social Issues*, 2001. – PP. 493 – 510.
15. Phinney J.S. Ethnic identity and acculturation // K.M. Chun, P.B. Organista, & G. Марґн (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association, 2003. – PP. 63 – 82.
16. Sam D.L. The Cambridge handbook of acculturation psychology / D.L. Sam, J.W. Berry. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – PP. 11 – 26.
17. Strobl R. Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler/ R. Strobl, W. Kühnel. – München: Juventa, 2000. – P. 274.
18. Zagefka H. The Relationship between Acculturation Strategies, relative Fit, and Intergroup Relations: Immigrant-majority Relations in Germany / H. Zagefka, R. Brown. *European Journal of Social Psychology*, 2002. – PP. 171 – 88.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Lebedeva N.M. Social'naja psihologija jetnicheskikh migracij / N.M. Lebedeva. – M.: Izd-vo IJeiA RAN, 1993 – 245 s.
2. Lebedeva N. M. Social'no-psihologicheskie faktory jetnicheskoy tolerantnosti i strategii mezhgruppovogo vzaimodejstvija v polikul'turnyh regionah Rossii / N.M. Lebedeva, A.N. Tatarko // *Psihol. zhurn.* – 2003. – T. 24. – N5. – S. 31 – 45.
3. Pavlenko V.N. Akkul'turacionnye strategii i modeli transformacii identichnosti u migrantov // *Psihologija bezhencev i vynuždennyh pereselencev: opyt issledovanij i prakticheskoy raboty* / G.U. Soldatova. – M.: Smysl, 2001. – S. 25-39.
4. Soldatova G.U. Psihologija bezhencev i vynuždennyh pereselencev / G.U. Soldatova. – M.: Smysl, 2001. – 184 s.

L.S. Smokova. Features of ethnic identity and acculturation strategies in the context of cross-cultural interactions. The present paper supplements quantitative and qualitative researches and theoretical propositions

regarding the relationship between acculturation and ethnic identity. The purpose of this research is to explore and explain the determinative role of ethnic and national identities to the acculturation process of the Ukrainian and Russian people from immigrant backgrounds in Germany and hence the intercultural interaction.

Results indicated that immigrants who have more identified themselves with dominant society have expressed the strong preference to integration strategies. The immigrants that had a high degree of ethnic identification have expressed the low preference to the integration as well to marginalization and assimilation. In its turn, the powerful feeling of belonging to an ethnic group and attitude towards the group promotes immigrants segregation choice.

The results suggest that immigrants' assimilation is possible when they have strong positive attitudes towards other groups manifested in their willingness to have intergroup contact, and by having favorable behavioral intentions towards the out-group and tolerance towards out-group differences. In German sample result shows that the same attitudes toward the out-group predict integration as the acculturation expectation for immigrants.

The article emphasizes the role that group identity play in the interaction between minority and majority cultural groups. The understanding of the relationships between social identification and acculturation strategies can help society develop and apply adequate acculturation programs.

Key words: ethnic and national identity, acculturation strategies, intercultural interaction, integration, segregation, marginalization and assimilation.

Отримано: 12.01.2014 р.

УДК 159.923.2

Л.М. Співак

Вікова динаміка національної саморефлексії особистості в юності

Л.М.Співак. Вікова динаміка національної саморефлексії особистості в юності. У статті проаналізовано основні особливості сучасного стану проблеми розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку та визначено найбільш перспективні напрями її подальшої розробки. Доведено, що значущою умовою конструктивного вивчення окресленої проблеми є дослідження такого психологічного механізму розвитку національної самосвідомості особистості періоду

юності як національна саморефлексія. Запропоновано й обґрунтовано опитувальник для вивчення національної саморефлексії особистості юнацького віку. Презентовано нові експериментальні та емпіричні матеріали, які розкривають вікову динаміку національної саморефлексії особистості в юності.

Ключові слова: національна самосвідомість особистості, національна саморефлексія, національна самоідентифікація, мова, національні традиції, територія проживання, нація, юнацький вік.

Л.Н. Спивак. Возрастная динамика национальной саморефлексии личности в юности. В статье проанализированы основные особенности современного состояния проблемы развития национального самосознания личности юношеского возраста и определены наиболее перспективные направления ее дальнейшей разработки. Доказано, что значимым условием конструктивного изучения очерченной проблемы является исследование такого психологического механизма развития национального самосознания личности периода юности, как национальная саморефлексия. Предложен и обоснован вопросник для исследования национальной саморефлексии личности юношеского возраста. Представлены новые экспериментальные и эмпирические материалы, раскрывающие возрастную динамику национальной саморефлексии личности в юности.

Ключевые слова: национальное самосознание личности, национальная саморефлексия, национальная самоидентификация, язык, национальные традиции, территория проживания, нация, юношеский возраст.

Постановка проблеми. Розбудова української держави в сучасних умовах поступової інтеграції до світового соціокультурного простору актуалізує проблему розвитку національної самосвідомості її громадян. Важливою складовою системи національного виховання громадянина України є Концепція національно-патріотичного виховання молоді та Концепція національного виховання студентської молоді, в яких стрижневими завданнями є: формування національної самоідентичності й національної свідомості, виховання любові до рідної землі, поваги до історії, мови, культури і традицій нації, потреби у збереженні національних цінностей. З метою розв'язання окреслених завдань важливо вивчати у просторі вітчизняної вікової психології питання щодо психологічних механізмів розвитку національної самосвідомості особистості в юності, які зумовлюють зміну рівнів цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасних досліджень з проблеми психологічних механізмів розвитку національної самосвідомості особистості, що проводилися вітчиз-

няними науковцями у межах вікової та педагогічної психології, засвідчив, що предметом спеціального вивчення були лише її окремі аспекти. А саме — розвиток національної рефлексії учнів початкових класів у процесі навчальної діяльності (М.А. Шугай [4]) і роль національної ідентифікації у становленні «Я-образу» індивіда 14–20 років (О.В. Шевченко [3]). Однак, поза увагою вітчизняних учених залишилася проблема вікової динаміки національної саморефлексії особистості в юності, вирішення якої стало метою нашого науково-практичного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі ретельного аналізування низки наукових досліджень і публікацій у галузі психології [2] було визначено сутність національної саморефлексії як психологічного механізму розвитку національної самосвідомості. Так, національна самосвідомість є процесом осмислення особистістю себе як представника конкретної нації, оцінювання себе як носія її певних суб'єктивних (національна свідомість, національний характер) і об'єктивних (мова, культура, територія проживання, держава з певним політичним самоврядуванням і рівнем економічного розвитку) ознак. З огляду на специфіку такого виду самосвідомості як національна, ми презентували сутність національної саморефлексії у тісному зв'язку з наступними важливими психологічними механізмами розвитку національної свідомості та самосвідомості особистості: національна рефлексія, національна ідентифікація та національна самоідентифікація.

Національна рефлексія є механізмом розвитку національної свідомості особистості, тоді як національна саморефлексія слугує механізмом розвитку національної самосвідомості юнацтва. Національну рефлексію ми трактуємо як процес розмірковувань юнака про національні ознаки значущого іншого представника своєї нації, що становлять для нього цінність і виявляються у його поведінці. Проявами і нормами поведінки такого значущого іншого, які водночас є свідченням розвинутої національної самосвідомості, виступають: володіння мовою нації; демонстрування поваги до національних символів; національна гідність, національна самоповага, національні почуття; шанобливе ставлення до історичного минулого конкретної нації, збереження її історичних і культурних пам'яток; дотримання національних традицій.

За допомогою механізму національної рефлексії юнак пізнає і осмислює зазначені ознаки та їх прояви. Засобами механізму національної ідентифікації він розпочинає ототожнювати себе

з описаним вище значущим іншим представником власної нації, усвідомлюючи таким чином і власну належність до певної національної спільності. Особистість також «приміряє» до себе певні характеристики значущого іншого представника власної нації; намагається зрозуміти мотиви його поведінки, що трансформувалися у самоцінності цього представника; дотримується й окремих норм його поведінки. У результаті цієї складної взаємодії конкретні ціннісні якості значущого іншого як представника конкретної нації поступово перетворюються у ціннісні самохарактеристики юнака. Інакше кажучи, молода людина уподібнюється до значущого іншого представника певної нації, привласнюючи його національні характеристики (національна самоідентифікація); пізнаючи, аналізуючи та усвідомлюючи такі характеристики у змісті власного «Я» (національна саморефлексія).

З метою емпіричного вивчення вікової динаміки національної саморефлексії особистості періоду юності використовувався певною мірою модифікований нами варіант етнопсихологічного опитувальника [1, с. 200–203]. У модифікованому опитувальникові частину запитань було змінено так, щоб вони стосувалися маркерів нації й сприяли визначенню рівня розвитку національної саморефлексії юнацтва. Тим самим забезпечувалася змістова валідність модифікованого варіанта опитувальника. Також модифікований опитувальник перевірявся на надійність, що визначался за стійкістю результатів, які було отримано після повторного тестування респондентів.

Нижче наведено текст модифікованого опитувальника.

Опитувальник

1. Вкажіть, яку мову Ви вважаєте рідною? Поясніть, будь ласка, чому.

2. Чи задумувалися Ви раніше над першим питанням? Підкресліть, будь ласка, одну з відповідей:

так, часто; так, але рідко; ні, жодного разу.

3. Якою мовою (чи мовами) Ви спілкуєтеся у сімейному, родинному колі?

4. Якою мовою (чи мовами) Ви спілкуєтеся з друзями, ровесниками?

5. Чи важливо для Вас проживати на території своєї нації, на рідній землі? Поясніть, будь ласка, свою відповідь.

6. Чи замислювалися Ви раніше над п'ятим питанням? Підкресліть, будь ласка, одну з відповідей:

так, часто; так, але рідко; ні, жодного разу.

7. Чи важливо для Вас дотримуватися певних традицій і звичаїв своєї нації? Поясніть, будь ласка, свою відповідь. Якщо так, то вкажіть, яких саме і як це відбувається?

8. Чи задумувалися Ви раніше над сьомим питанням? Підкресліть, будь ласка, одну з відповідей:

так, часто; так, але рідко; ні, жодного разу.

9. Прочитайте, будь ласка, уважно вказані нижче ознаки та визначте, якою мірою кожна з них зближає Вас з іншими представниками Вашої нації. Для цього використайте шкалу, що містить цифри 1,2,3,4,5,6,7: найбільшою мірою – 1, дещо меншою – 2 і т. д., а найменшою мірою – 7. Кожну ознаку позначте лише однією цифрою.

- _____ історичне минуле нації;
- _____ національна територія;
- _____ національні звичаї, традиції;
- _____ національна культура, література, мистецтво;
- _____ мова;
- _____ релігія;
- _____ національний характер.

10. Чи задумувалися Ви раніше над дев'ятим питанням? Підкресліть, будь ласка, одну з відповідей:

так, часто; так, але рідко; ні, жодного разу.

11. Визначте, будь ласка, якою мірою відрізняються представники Вашої нації від представників інших націй за ознаками, що перераховані нижче? Для цього використайте шкалу, що містить цифри 1,2,3,4,5,6,7: найбільшою мірою – 1, дещо меншою – 2 і т. д., а найменшою мірою – 7. Кожну ознаку позначте лише однією цифрою.

- _____ історія нації;
- _____ національна територія;
- _____ національні звичаї, традиції;
- _____ національна культура, література, мистецтво;
- _____ мова;
- _____ релігія;
- _____ національний характер.

12. Чи задумувалися Ви раніше над одинадцятим питанням? Підкресліть, будь ласка, одну з відповідей:

так, часто; так, але рідко; ні, жодного разу.

13. Вкажіть, будь ласка, представником якої нації Ви себе вважаєте? Поясніть, будь ласка, чому. Для цього позначте знаком «+» один з варіантів відповідей, що запропоновані нижче, або напишіть свій варіант.

за національністю батька;
за національністю матері;
за національністю обох батьків;
через рідну мову;
тому що всі близькі мені люди – представники цієї нації;
тому що так записано у моєму паспорті;
тому що народився і живу серед людей своєї нації;
інша відповідь.

14. Чи задумувалися Ви раніше над тринадцятим питанням? Підкресліть одну з відповідей:

так, часто; так, але рідко; ні, жодного разу.

15. Визначте, будь ласка, як часто Ви відчуваєте «спорідненість» з указаними нижче групами людей, тобто, про кого Ви могли б сказати: «Це – ми»? Зазначте для кожної групи один з варіантів відповіді:

«часто», «іноді», «практично ніколи», «важко відповісти»
з друзями
з ровесниками, представниками Вашого покоління
зі студентами Вашої групи, університету
з людьми, які живуть у Вашому рідному місті (селі)
з рідними і близькими
з представниками Вашої нації
з усіма людьми на планеті.

16. Визначте, за яких умов Ви найбільшою мірою відчуваєтеся представником своєї нації? Позначте знаком «+» від однієї до декількох ситуацій.

з-поміж представників інших націй;
серед представників своєї нації;
під час національних свят;
коли чую рідну мову;
у сімейному, родинному колі;
в усіх ситуаціях.

17. Чи задумувалися Ви раніше над шістнадцятим питанням? Підкресліть, будь ласка, одну з відповідей:

так, часто; так, але рідко; ні, жодного разу.

Опитувальник містить 17 питань, які стосуються наступних показників національної саморефлексії: рідної мови (1-4 питання), проживання на території своєї нації (5-6 питання), дотримання національних традицій (7-8 питання), ієрархії національних самоідентифікативів (9-10 питання), ієрархії ідентифікативів своєї нації (11-12 питання), чинників національної самоідентифікації (13-14 питання), умов національного самоусвідомлення

(15-17 питання). Рівні національної саморефлексії визначалися згідно з відповідями респондентів на питання 2, 6, 8, 10, 12, 14 і 17: «так, часто» – високий; «так, але рідко» – середній; «ні, жодного разу» – низький.

Емпіричну базу дослідження склали результати презентованого вище опитувальника для вивчення національної саморефлексії, що були отримані засобом психологічного діагностування студентів денної та заочної форм навчання вишів м. Києва, м. Луганська, м. Рівне, м. Кам'янця-Подільського і м. Бердянська. До вибірки ввійшли 1303 особи віком 17-22 рр., зокрема: 263 – 17-18 рр., 261 – 18-19 рр., 259 – 19-20 рр., 262 – 20-21 рр. і 258 – 21-22 рр. За національністю усі респонденти є українцями.

Для унаочнення одержані кількісні дані щодо вікової динаміки, показників і рівнів національної саморефлексії юнацтва подано в табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні дані вікової динаміки національної саморефлексії особистості в юності (у %), n=1303

рівні	Вік і кількість респондентів	показники						
		рідна мова	проживання на території нації	дотримання традицій нації	ієрархія національних самоідентифікатів	ієрархія ідентифікатів нації	чинник національної самоідентифікації	умова національного самоусвідомлення
високий	від 17 до 18 р., n=263	24,3	36,5	27	4,95	4,95	17,11	4,95
	від 18 до 19 р., n=261	25,29	32,18	18,01	6,13	8,43	15,7	9,58
	від 19 до 20 р., n=259	27,8	32,82	25,87	9,27	7,34	17,76	10,81
	від 20 до 21 р., n=262	31,3	31,3	17,94	6,87	4,96	10,3	8,4
	від 21 до 22 р., n=258	41,47	42,25	27,52	13,18	7,75	13,57	11,24
середній	від 17 до 18 р., n=263	53,6	43,73	43,73	53,6	43,73	39,16	48,67
	від 18 до 19 р., n=261	53,64	49,04	51,34	44,06	41	41	44,83
	від 19 до 20 р., n=259	51,35	45,56	46,33	39,38	30,5	45,17	37,84
	від 20 до 21 р., n=262	50,76	50,76	58,02	41,6	37,02	40,46	40,84
	від 21 до 22 р., n=258	47,29	40,7	53,49	50,77	49,23	52,71	51,55

НИЗЬКИЙ	від 17 до 18 р., n=263	22,1	19,77	29,27	41,45	51,32	43,73	46,38
	від 18 до 19 р., n=261	21,07	18,78	30,65	49,81	50,57	43,3	45,59
	від 19 до 20 р., n=259	20,85	21,62	27,8	51,35	62,16	37,07	51,35
	від 20 до 21 р., n=262	17,94	17,94	24,04	51,53	58,02	49,24	50,76
	від 21 до 22 р., n=258	11,24	17,05	18,99	36,05	43,02	33,72	37,21

Як видно з табл. 1, у цілому, найбільша кількість юнаків часто (високий рівень) чи не дуже (середній рівень) розмірковували щодо таких показників: рідна мова, проживання на території своєї нації та дотримання національних традицій, що засвідчує їх значущість для особистості в юності. Водночас більшість досліджуваних рідко (середній рівень) чи жодного разу (низький рівень) не замислювалися щодо ієрархії національних самоідентифікативів, ієрархії ідентифікативів своєї нації, чинників національної самоідентифікації та умов національного самоусвідомлення.

Виявлено й наступну вікову динаміку національної саморефлексії. За показником «рідна мова» від першого до останнього вікового проміжку майже вдвічі збільшується кількість респондентів з високим (17-18 рр. – 24,3 %, 18-19 рр. – 25,29 %, 19-20 рр. – 27,8 %, 20-21 рр. – 31,3 %, 21-22 % – 41,47 %) і низьким рівнями (17-18 рр. – 22,1 %, 18-19 рр. – 21,07 %, 19-20 рр. – 20,85 %, 20-21 рр. – 17,94 %, 21-22 % – 11,24 %) та незначною мірою зменшується з середнім рівнем (17-18 рр. – 53,6 %, 18-19 рр. – 53,64 %, 19-20 рр. – 51,35 %, 20-21 рр. – 50,76 %, 21-22 % – 47,29 %).

За показником «проживання на території нації» високим рівнем саморефлексії вирізняються дещо більша кількість юнаків 21-22 рр. (42,25 %) і 17-18 рр. (36,5 %), порівняно з іншими віковими проміжками (18-19 рр. – 32,18 %, 19-20 рр. – 32,82 %, 20-21 рр. – 31,3 %). Значна частина респондентів мають середній рівень саморефлексії за цим показником – 50,76 % 20-21 рр., 49,04 % 18-19 рр., 45,56 % 19-20 рр., 43,73 % 17-18 рр. і 40,7 % 21-22 %. Відповідно, найменша кількість досліджуваних жодного разу не задумувалися над тим, чи важливо для них проживати на території своєї нації, що засвідчує низький рівень саморефлексії за таким показником (17-18 рр. – 19,77 %, 18-19 рр. – 18,78 %, 19-20 рр. – 21,62 %, 20-21 рр. – 17,94 %, 21-22 рр. – 17,05 %). Окрім цього, встановлено, що для майже половини усіх респондентів важливо проживати на національній території.

Констатовано, що з віком дещо збільшується кількість молодих людей із високим і середнім та незначною мірою зменшується з низьким рівнем саморефлексії за показником «дотримання традицій нації». Зокрема високий рівень зафіксовано у найменшій частині респондентів з усіх вікових проміжків, зокрема – майже четвертої 21-22 рр. (27,52 %), 17-18 рр. (27 %) та 19-20 рр. (25,8 %), а також приблизно п'ятої 18-19 рр. (18,01 %) і 20-21 рр. (17,94 %). Найбільша кількість юнаків, майже половина з усіх вікових діапазонів, не так часто міркували щодо дотримання національних традицій (17-18 рр. – 43,73 %, 18-19 рр. – 51,34 %, 19-20 рр. – 46,33 %, 20-21 рр. – 58,02 %, 21-22 рр. – 53,49 %). Низький рівень саморефлексії за цим показником виявлено у 29,27 % осіб 17-18 рр., 30,65 % 18-19 рр., 27,8 % 19-20 рр., 24,04 % 20-21 рр., 18,99 % 21-22 рр.

Спостерігаючи за віковою динамікою показників «ієрархія національних самоідентифікатів» та «ієрархія ідентифікатів нації», відзначимо, що від першого до останнього досліджуваного вікового діапазону відповідно майже втричі та вдвічі збільшується кількість молодих людей, які часто замислювалися над зазначеними показниками; несуттєво змінюється, однак є достатньо великою, кількість респондентів, які нечасто або жодного разу не рефлексували щодо цих показників.

За показником «чинник національної самоідентичності» помічено іншу динаміку: з віком дещо зменшується кількість юнаків, що часто замислюються над цим показником і незначною мірою змінюється, у бік зменшення до 21-22 рр., кількість молодих людей, які рефлексують щодо нього нечасто чи жодного разу. З'ясовано, що більшість респондентів вважають себе українцями за національністю одного чи обох батьків.

Вікова динаміка саморефлексії за показником «умова національного самоусвідомлення» є наступною: з віком майже втричі зростає кількість молоді, що часто замислюються над таким показником, і дещо змінюється кількість респондентів, які рефлексують щодо нього рідко чи жодного разу.

Висновки і перспективи дослідження. Одержані емпіричні результати дозволили резюмувати, що найбільша кількість юнаків 17-22 рр. вирізняються високим і середнім рівнями саморефлексії за показниками «рідна мова», «проживання на території своєї нації» й «дотримання національних традицій», що засвідчує їх значущість для особистості в юності. У значній кількості молодих людей виявлено середній і низький рівні саморефлексії за показниками ієрархії національних самоідентифікатів, ієрар-

хії ідентифікатив своєї нації, чинників національної самоідентифікації й умов національного самоусвідомлення, що засвідчує їх незначну цінність. Констатовано, що в юності вікова динаміка національної саморефлексії особистості за зазначеними показниками є різною. Наступними перспективними напрямками досліджуваної проблеми є вікова динаміка національної самоідентифікації та відокремлення особистості періоду юності.

Список використаних джерел

1. Соколова В.Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Ф. Соколова. – К., 2009. – 203 с.
2. Співак Л.М. Психологічні механізми розвитку національної самосвідомості особистості в юності / Л.М. Співак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – Т. 1. Вип. 103. – С. 138–142.
3. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Шевченко. – К., 2005. – 213 с.
4. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.А. Шугай. – Острого, 2002. – 245 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Sokolova V.F. Psychologichni osoblyvosti rozvytku nacional'noi' samosvidomosti students'koi' molodi zasobamy ukrai'ns'koi' literatury: dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / V.F. Sokolova. – K., 2009. – 203 s.
2. Spivak L.M. Psychologichni mehanizmy rozvytku nacional'noi' samosvidomosti osobystosti v junosti / L.M. Spivak // Visnyk Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu. Serija: Psychologichni nauky. – Chernigiv: ChNPU, 2012. – T. 1. Vyp. 103. – S. 138–142.
3. Shevchenko O.V. Nacional'na identyfikacija u stanovlenni Ja-obrazu osobystosti: dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / O.V. Shevchenko. – K., 2005. – 213 s.
4. Shugaj M.A. Psychologichnyj analiz rozvytku nacional'noi' refleksii' v procesi navchal'noi' dijal'nosti molodshyh shkoljariv: dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / M.A. Shugaj. – Ostrog, 2002. – 245 s.

L.M. Spivak. The Age Dynamics of the Young Person's National Self-reflection. This paper analyzes the main features of the current state of the problem of national self-consciousness of personality of youth age and identified the most promising directions of its further development. It is proved that the condition of significant structural study of the outlined problem is a study of the psychological mechanism of youth's national self-consciousness development as a national self-reflection. The questionnaire for the study of youth's national self-reflection is proposed and proved. New experimental and empirical materials are presented that reveal the age dynamics of young person's national self-reflection.

Most youths of 17-22 years include high and medium levels of the indicator of national self-reflection on native language, residence in the nation and respect for national traditions, confirming the importance of these parameters for young persons. A significant number of respondents identified medium and low levels of indicators of national self-reflection on the hierarchy national self-identifications the hierarchy identifications the nation, factors of national identity and national identity conditions, that they are insignificant. The age dynamics of young person's national self-reflection under these parameters are different.

Key words: person's national self-consciousness, national self-reflection, national self-identification, language, national tradition, territory of residence, nation, youth age.

Отримано: 17.01.2014 р.

УДК 159.923.2:130.122

С.О. Ставицька

Соціально-психологічні особливості реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоствавлення як компонентів розвитку самосвідомості в юнацькому віці

С.О. Ставицька. Соціально-психологічні особливості реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоствавлення як компонентів розвитку самосвідомості в юнацькому віці. Особливості та рівні розвитку самосвідомості в юнацькому віці визначаються внутрішніми характеристиками особистості, зокрема такими як потреба в саморозвитку, усвідомлення спрямованості на саморозвиток, самооцінка якостей, що сприяють саморозвитку, та готовність до саморозвитку. Здійснено

кореляційний аналіз між показниками *«рефлексії на саморозвиток»* та *«самоставлення»* вказує на взаємозв'язок між оцінкою можливості *«професійної самореалізації»* та *«самоінтересом»*; а також між *«самооцінкою якостей, що сприяють саморозвитку»* та *«очікуваним позитивним ставленням від інших»*. Такі взаємозв'язки показників вказують на те, що *«професійна реалізація»* та *«самоінтерес»*, хоч і є складовими *«рефлексії на саморозвиток та самоставлення»*, проте не єдиними й часто не основними для юнаків. Більш значущим є зв'язок між *«оцінкою власних індивідуально-особистісних якостей, що сприяють саморозвитку»* та *«орієнтацією на відповідне позитивне ставлення інших людей»*. Саме на врахування таких соціально-психологічних особливостей реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоставлення в юнацькому віці має бути спрямована розвивально-корекційна робота з підвищення показників названих складових самосвідомості юнаків і дівчат.

Ключові слова: потреба в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей, самоставлення, юнацький вік.

С. А. Ставицкая. Социально-психологические особенности реализации потребности в саморазвитии, самооценки жизненных целей и самоотношения как компонентов развития самосознания в юношеском возрасте. Особенности и уровни развития самосознания в юношеском возрасте определяются внутренними характеристиками личности, в частности такими как потребность в саморазвитии, осознание направленности на саморазвитие, самооценка качеств, способствующих саморазвитию, и готовность к саморазвитию. Проведённый корреляционный анализ между показателями *«рефлексии на саморазвитие»* и показателями *«самоотношения»* указывает на взаимосвязь между оценкой возможности *«профессиональной самореализации»* и *«самоинтересом»*, а также между *«самооценкой качеств, способствующих саморазвитию»* и *«ожидаемым положительным отношением других»*. Такие взаимосвязи показателей указывают на то, что *«профессиональная реализация»* и *«самоинтерес»* хотя и являются составляющими *«рефлексии на саморазвитие»* и *«самоотношения»*, однако не единственными и часто не основными для юношей. Более значимой является связь между *«оценкой собственных индивидуально-личностных качеств, способствующих саморазвитию»* и *«ориентацией на соответствующее положительное отношение других людей»*. Именно на учёт таких социально-психологических особенностей реализации потребности в саморазвитии, самооценки жизненных целей и самоотношения в юношеском возрасте должна быть направлена развивающе-коррекционная работа по повышению показателей названных составляющих самосознания юношей и девушек.

Ключевые слова: потребность в саморазвитии, самооценка жизненных целей, самоотношение, юношеский возраст.

Постановка проблеми. В дискусіях останніх десятиліть чітко виявляється багатоплановий підхід до проблем становлення і розвитку свідомості й самосвідомості особистості як суб'єкта

психічної діяльності. Самосвідомість – є певним рівнем розвитку свідомості, що виявляється в єдності знань і ставлення людини до себе; різними рівнями пізнання та усвідомлення людиною розмаїття проявів власного «Я», які суттєво визначають ставлення особистості до світу, до себе та різні прояви самоствавлення. Особливості та рівні розвитку самосвідомості в юнацькому віці визначаються також внутрішніми характеристиками особистості, зокрема такими як потреба в саморозвитку, усвідомлення спрямованості на саморозвиток, самооцінка якостей, що сприяють саморозвитку, та готовність до саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему соціально-психологічних особливостей реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоствавлення в юнацькому віці розглядали такі дослідники: В. В. Знаков [2], І. С. Кон [4] в контексті самопізнання і саморозуміння; О. В. Камінська [3] і Л. Л. Макарова [6] з точки зору змін у структурі самосвідомості в юнацькому та студентському віці; Ю. А. Миславський [9] в аспекті саморегуляції й активності особистості юнацького віку; С. Р. Пантїлеєв [12] та В. В. Столін [11] досліджували різні прояви самоствавлення особистості та ін.

Зокрема О. В. Камінська [3] розглядала розвиток самоствавлення в юнацькому віці як компоненту самосвідомості в процесі інтегрування образу самого себе. Дослідниця дійшла висновку, що кожен акт самосвідомості – це взаємодія самопізнання і самоствавлення, яке виникає та формується в процесі самопізнання на різних його рівнях і суттєво впливає на весь процес розвитку самосвідомості, визначаючи його специфіку, спрямованість й індивідуальність.

На думку відомого російського психолога І. С. Кона, морально-духовне «Я» людини, яке вміщує в суб'єктивній формі систему відповідних суспільно значущих пріоритетів, створюється в процесі розвитку її морально-духовної свідомості й самосвідомості. При цьому, свідомість забезпечує розвиток позитивних ставлень до певних моральних норм, тобто особистісних властивостей, а самосвідомість – їх емоційно-ціннісне оцінювання [4, с.332 – 333].

При вивченні особливостей компонентів та динаміки самосвідомості можна застосовувати як загальновідомі методично прості (спостереження, опитування, анкети, тести, проективні методики), так і системні складні, спеціально розроблені методи дослідження [7; 10; 11; 13; 14], що дозволяють по-новому розглянути значущі аспекти самосвідомості. Використання різних методів дослідження різних компонентів самосвідомості дає

можливість накопичити багатий емпіричний матеріал для виконання завдань і підтвердження концептуальних положень дослідження, побачити реальні факти досліджуваного явища.

Одним з таких застосованих нами методів було *систематичне спостереження*, яке посідає значне місце в психологічних дослідженнях. Зокрема, включене спостереження, як відмічає А. Обухов, є принциповим методом для включення дослідника в ситуацію співвідношення різних середовищних впливів, реалій буття особистості [10, с. 216].

С. В. Лурье відмічає, що з початку 70-80-х ХХ ст. років включене спостереження стало заміщуватися спостерігаючою участю, що передбачає більш глибоке включення в досліджувану систему [5, с.430]. Саме такий варіант включеного спостереження застосовувався нами під час лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять у навчальному процесі. Одним із методів збору і фіксації емпіричного матеріалу нашого дослідження було *опитування*. В. А. Ядов вказував, що «опитування – незмінний прийом отримання інформації про суб'єктивний світ людей, їх схильності, мотиви діяльності, цілі» [14, с.228]. Як варіант опитування, нами використовувалась *бесіда*, яка відображає суб'єктивне бачення людиною явищ, що відбуваються в навколишньому світі, а також її бачення себе у цьому світі. В. С. Мерлін вважав, що в бесіді з найбільшою повнотою виявляється суб'єктивна сторона особистості – самосвідомість і самооцінка властивостей, переживання й емоційне відношення, виражене в них [8].

Серед методів опрацювання й аналізу первинного дослідницького матеріалу ми застосовували *кількісний та якісний аналіз*. У ході аналізу робився акцент на виявленні взаємозв'язку розвитку та особливостей побудови структурних компонентів самосвідомості; системи відношень, в які включається людина залежно від соціального та професійного контексту її розвитку. Для кількісного опрацювання результатів дослідження ми застосували комп'ютерну програму Statistica 6.0 з використанням методів математичної статистики: кореляційного аналізу (коефіцієнт r -Спірмена) та факторний аналіз [1].

Поряд з використанням традиційних методів психологічного дослідження (названих вище) ми застосували методику «Діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Л.Н. Бережнова) та методику «Рівень самоставлення в юнацькому віці» (В. В. Столін, С.Р.Пантилеев) [7; 11].

Формування мети та постановка завдань дослідження.
Мета дослідження: визначити соціально-психологічні особли-

вості реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цільей та самоставлення як компонентів розвитку самосвідомості в юнацькому віці.

Завдання дослідження. Провести емпіричне дослідження та виявити особливості взаємозв'язку між потребою у саморозвитку та показниками компонентів самоставлення у структурі самосвідомості досліджуваних.

Емпірична база дослідження. В емпіричному дослідженні взяли участь студенти різних спеціальностей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Загальна вибірка склала 180 досліджуваних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для детального вивчення та аналізу цих характеристик нами була застосована системна методика «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Л. Бережнова) [7]. Опитувальник включає три окремих тести: «*Рефлексія на саморозвиток*», «*Реалізація потреби в саморозвитку*», «*Рівень парціальної готовності до саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності*».

Методика 1. «Рефлексія на саморозвиток» дозволяє визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку якостей, які сприяють саморозвитку, оцінку можливості самореалізації в професійній діяльності.

Прагнення до саморозвитку. Дуже високий, високий та дуже низький рівні відсутні. Вище середнього рівень притаманний 3,7% досліджуваних; середній рівень – 31,5%, нижчий середнього – 51,8%, а низький рівень – 13% досліджуваних. Найбільша кількість респондентів (стосовно прагнення до саморозвитку) знаходиться на рівні нижче середнього, тобто, переважна більшість досліджуваних мало спрямована на саморозвиток.

2. Самооцінка якостей, що сприяють саморозвитку. Дуже високий та дуже низький рівень відсутні. Підвищений рівень притаманний 7,3% досліджуваних; нормальний рівень – 40,7%, занижений рівень – 42,6%, низький рівень – 9,3% досліджуваних.

Кількісна самооцінка якостей досліджуваних, що сприяють саморозвитку, за основними показниками, співвідноситься з прагненням до саморозвитку, що підтверджує адекватність отриманих результатів.

3. Оцінка можливості професійної самореалізації. Студенти достатньо високо оцінюють власні можливості професійної самореалізації. Найвищі показники у досліджуваних має необхідний і достатній та перспективний рівні: по 48,15%. Неперспектив-

ний рівень показують 3,7% досліджуваних. Можливий і негідний уваги рівні відсутні.

Отже, ми вважаємо, що такі порівняно високі показники «можливостей професійної самореалізації» пояснюються таким новоутворенням юнацького віку як «професійне самовизначення». Самооцінка наявності якостей, що сприяють саморозвитку, співвідноситься із «загальною спрямованістю у майбутнє» та деяким юнацьким максималізмом. Порівняно низькі показники самого «прагнення до саморозвитку» пояснюються певною інфантильністю, викликаною матеріальною й соціальною залежністю студентів.

Методика II. «Діагностика реалізації потреби в саморозвитку»

1. Реалізація потреби в саморозвитку. Стадія зупинки саморозвитку – 5,6% досліджуваних. Відсутня усталена система саморозвитку – 75,9% досліджуваних. Активна стадія реалізації потреби в саморозвитку – 18,5% досліджуваних.

Отримані кількісні показники свідчать, що у переважній більшості студентів відсутня усталена система саморозвитку, а частина навіть перебуває на стадії зупинки саморозвитку. Саме ця група досліджуваних вимагає системної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування потреби, мотивації та активізації вольових зусиль у напрямку саморозвитку.

Методика III. «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»

Нижче наводимо узагальнені показники рівнів парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку в юнацькому віці, відповідно до провідних компонентів.

Аналіз узагальнених результатів дослідження показує, що можливості та готовність до саморозвитку представлені найвищими показниками морально-вольового – 78%, комунікативного та мотиваційного компонента – 74%; далі йдуть з однаковими кількісними показниками когнітивний і гностичний компоненти – 65%, пов'язані з інтелектуальним розвитком респондентів, їх навчальною діяльністю та практичною педагогічно-професійною підготовкою, результати якої пов'язані зі здатністю до самокерівництва. Найнижчий кількісний показник має організаційний компонент – 54%, що вказує на порівняно низьку здатність до організації власної діяльності, зокрема навчальної.

Наступна методика «Рівень самоставлення в юнацькому віці» (В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв) [11; 12], яку ми використали в дослідженні, стосувалася визначення кількісних показників основних компонентів у структурі самосвідомості особистості, що впливають на рівень самоставлення респондентів. Базові кількіс-

ні показники рівнів самоставлення: 40-44 б. занижений рівень (н); 45-54 б. норма (адекватний – а); 55-70 б. завищений рівень (в). Показники нижче 40 і вище 70 балів не інтерпретуються.

Нижче подаємо графічне зображення та аналіз узагальнених показників рівня самоставлення за базовими шкалами методики. Індивідуальні графічні та табличні показники представлені у додатках. (Див. Дод. М).

Глобальне самоставлення (шкала S): занижений показник мають 7% досліджуваних; *нормативний показник* – 2%; *завищений показник* – 18%. Решта показників не інтерпретуються. **Диференційоване самоставлення.** *Занижений показник:* самоповага – 28%, аутосимпатія – 15%, очікуване позитивне ставлення від інших – 26%, самоінтерес – 9%. *Нормативний показник:* самоповага – 7%, аутосимпатія – 13%, очікуване позитивне ставлення від інших – 16%, самоінтерес – 13%. *Завищений показник:* самоповага – 7%, аутосимпатія – 13%, очікуване позитивне ставлення від інших та самоінтерес – 0%. Решта показників не інтерпретуються. **Рівень конкретних дій (готовність до них) у відношенні власного «Я».** *Занижений показник:* самовпевненість – 9%, ставлення інших – 22%, самоприйняття – 16%, самокерівництво – 18%, самозвинувачення – 37%, самоінтерес – 15%, саморозуміння – 48%. *Нормативний показник:* самовпевненість – 22%, ставлення інших – 18%, самоприйняття – 22%, самокерівництво – 0%, самозвинувачення – 4%, самоінтерес – 4%, саморозуміння – 0%. *Завищений показник:* самовпевненість – 15%, ставлення інших – 2%, самоприйняття – 2%, самокерівництво – 37%, самозвинувачення – 26%, самоінтерес – 11%, саморозуміння – 18%. Решта показників не інтерпретуються.

За вказаними шкалами студенти різних спеціальностей мають різне співвідношення показників. Наприклад, студенти спеціальності «Соціальна педагогіка. Практична психологія» мають найвищі показники за шкалами «глобальне самоставлення», «самокерівництво»; спеціальності «Правознавство. Політологія» – самоінтерес (ІУ), «самовпевненість», «самоприйняття»; спеціальності «Релігієзнавство» – «самоповага», «аутосимпатія», «очікування позитивного ставлення від інших», «ставлення інших», «самозвинувачення», «самоінтерес (6)», «саморозуміння». Відповідно до співвідношення показників проводилася й розв'язально-корекційна робота на формуальному етапі дослідження.

Що ж стосується взаємозв'язку компонентів професійно-педагогічного саморозвитку та компонентів самоставлення, то нами виявлений лише позитивний кореляційний зв'язок між показниками *гностичного* компонента професійно-педагогіч-

ного саморозвитку та показниками *самоприйняття* ($r=0,285$; $p=0,03$) на статистично значущому рівні ($p<0,05$). Вважаємо, що це пояснюється, зокрема, й тим, що провідним видом діяльності для студентів продовжує залишатися навчально-професійна діяльність, а тому, успішність їх пізнавальної діяльності, яка частково виражається і в навчальній успішності, впливає на їх самоприйняття на рівні пізнавально-когнітивного компонента самосвідомості. Саме за аспектами успішності продовжують їх оцінювати й у вищій школі.

Також, здійснений кореляційний аналіз між показниками реалізації потреби у саморозвитку та показниками компонентів самоствавлення виявив лише позитивні кореляційні зв'язки між показниками *реалізації потреби у саморозвитку* та показниками *самоприйняття* ($r=0,272$; $p=0,05$) на статистично достовірному рівні ($p<0,05$); а також між показниками *«реалізації потреби у саморозвитку»* та показниками *«самоінтересу»* ($r=0,370$; $p=0,005$) на високому рівні статистичної значущості ($p<0,01$). Якщо юнаки мають певний інтерес до себе (*пізнавально-когнітивний компонент*), то він виявляється у певному самоствавленні (*емоційно-почуттєвий компонент*), коли самоствавлення визначається через самоприйняття певних своїх якостей, властивостей, рис, то виникає потреба у саморозвитку (*поведінково-діяльнісний компонент*), що певною мірою реалізується через *мотиваційно-вольовий компонент*. Інтегрований розвиток усіх компонентів самосвідомості сприяє становленню і розвитку духовної самосвідомості юнаків.

Виявлено кореляційний зв'язок між показниками *«реалізації потреби у саморозвитку»* та показниками *«мотиваційно-вольового компонента»* ($r=0,27$; $p=0,04$) професійно-педагогічного саморозвитку й між показниками *«реалізації потреби у саморозвитку»* та показниками *«здатності до самокерівництва»* як компоненту професійно-педагогічного саморозвитку ($r=0,29$; $p=0,03$) на рівні статистичної достовірності ($p<0,05$). Тобто, певна тенденція до динаміки таких глибоких індивідуально-особистісних змін в розвитку самосвідомості юнаків простежується, однак, вимагає значно тривалішої за часом й більш індивідуальної за формою розвивальної роботи, щоб задіяти механізми розвитку їх духовної самосвідомості.

Здійснений кореляційний аналіз між показниками *«рефлексії на саморозвиток»* та показниками *«самоствавлення»* вказує на взаємозв'язок між оцінкою можливості *«професійної самореалізації»* та *«самоінтересом»* ($r=0,297$; $p=0,03$) на статистично значущому рівні ($p<0,05$); а також між *«самооцінкою якостей»*,

що сприяють саморозвитку» та «очікуваним позитивним ставленням від інших» ($r=0,391$; $p=0,003$) на високому рівні статистичної значущості ($p<0,01$).

З метою аналізу кореляційних плеяд особистісних якостей досліджуваних, що впливають на розвиток їх духовної самосвідомості, та зведення їх до найбільш значущих узагальнених показників нами було застосовано факторний аналіз, у результаті якого методом головних компонент виділилося чотири фактори, які пояснюють 54,94% дисперсії.

Найтісніше корелюють з першим фактором такі конструкти у структурі самосвідомості досліджуваних: «самоповага як компонент самоставлення» (0,86), «глобальне самоставлення» (0,84), «самовпевненість» (0,79), «аутосимпатія» (0,78), «саморозуміння» (0,76), «самоприйняття» (0,71); частково: «ставлення інших» (0,57), «самокерівництво» (0,54), що дає підстави, враховуючи семантику цих понять, назвати фактор за іменем одного із конструктів, який входить до нього, «самоставлення» (включає різні аспекти чи сторони сприйняття та ставлення до себе, усвідомлення й оцінку власних якостей)». Він пояснює 19,33% дисперсії. Другий фактор (15,49% дисперсії) складають такі якості досліджуваних: «здатність до самокерівництва як компонент професійно-педагогічного саморозвитку» (0,89), «комунікативний компонент» (0,836), «гностичний компонент» (0,832), «мотиваційний компонент» (0,797), «морально-вольовий компонент» (0,79), «організаційний компонент» (0,75), «когнітивний компонент» (0,67). З огляду на те, що до цього фактору увійшли конструкти, які є компонентами професійно-педагогічного саморозвитку, то дамо йому однойменну назву «**професійно-педагогічний саморозвиток**». Третій фактор (13,72% дисперсії) «**Потреба у саморозвитку**» включає такі конструкти: «реалізація потреби у саморозвитку» (0,83), «самооцінка якостей, що сприяє саморозвитку» (0,77), «оцінка можливості професійної самореалізації» (0,76), «прагнення до саморозвитку» (0,75), «життєва філософія» (0,71); частково, «відповідальність» (0,65), «синергічність» (0,61). Четвертий фактор (6,39% дисперсії) «**Самоінтерес**» – включає «самоінтерес б» (0,82), «очікуване позитивне ставлення від інших» (0,71); частково, «самоінтерес» (0,62), «децентрація» (0,61).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз узагальнених результатів дослідження показує, що: у переважній більшості студентів відсутня ustalена система саморозвитку, а частина навіть перебуває на стадії зупинки саморозвитку. Саме

ця група досліджуваних вимагає системної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування потреби, мотивації та активізації вольових зусиль у напрямку саморозвитку; порівняно високі показники «можливостей професійної самореалізації» пояснюються таким новоутворенням юнацького віку як «професійне самовизначення». Самооцінка, наявності якостей, що сприяють саморозвитку, співвідноситься із «загальною спрямованістю у майбутнє» та деяким юнацьким максималізмом. Порівняно низькі показники самого «прагнення до саморозвитку» пояснюються певною інфантильністю, викликаною матеріальною й соціальною залежністю студентів; можливості та готовність до саморозвитку представлені найвищими показниками морально-вольового, комунікативного та мотиваційного компонента. Далі йдуть з однаковими кількісними показниками – когнітивний і гностичний компоненти, пов'язані з інтелектуальним розвитком респондентів, їх навчальною діяльністю та практичною педагогічно-професійною підготовкою, результати якої пов'язані зі здатністю до самокерівництва. Найнижчий кількісний показник має організаційний компонент, що вказує на порівняно низьку здатність до організації власної діяльності, зокрема навчальної. Саме на врахування таких соціально-психологічних особливостей реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоставлення в юнацькому віці має бути спрямована розвивально-корекційна робота з підвищення показників названих складових самосвідомості юнаків і дівчат з опорою на виділені фактори у структурі їх самосвідомості, зокрема у процесі їх навчально-професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев; [2-е изд. испр.]. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2003. – 336 с.
2. Знаков В. В. Самопознание и самопонимание как проблемы психологии человеческого бытия / В.В. Знаков // Психология субъекта профессиональной деятельности. – Москва-Ярославль: ДИА-пресс, 2001. – С. 88-104.
3. Камінська О. В. Особливості змін у структурі самосвідомості в юнацькому віці / О. В. Камінська // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. VII. Вип. 4. / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – 324 с. – С.122-132.
4. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с. – С. 332-333.

5. Лурье С. В. Историческая этнология: учеб. пособие для вузов / С. В. Лур'є. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – С. 430.
6. Макарова Л. Л. Особливості розвитку самосвідомості студентської молоді / Л. Л. Макарова // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – Т. VII. – Вип. 4. – 324 с. – С.190-202.
7. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Методологія, методи, програми, процедури: навч. посібник для вищої школи / С. Д. Максименко. – К.: Наукова думка, 1999. – 216 с.
8. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: учебник для высших учебных заведений / В. С. Мерлин. – М., Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.
9. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
10. Обухов А. С. Построение программ психологического исследования личности в контексте русской современной культуры / А. С. Обухов // Развитие личности. – 2002. – № 1. – С. 216.
11. Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедической психотерапии и психологического консультирования / [под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина]. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 304 с. – С. 245-254.
12. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
13. Психологическая диагностика: учебное пособие / [под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой]. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
14. Ядов В. А. Социальная психология: Методология, программы, методы / В. А. Ядов. – Самара: Изд-во Сплинта, 1995. – С. 228.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ermolaev O. Ju. Matematicheskaja statistika dlja psihologov: uchebnik / O. Ju. Ermolaev; [2-e izd. ispr.]. – М.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Flinta, 2003. – 336 s.
2. Znakov V. V. Samopoznanie i samoponimanie kak problemy psihologii chelovecheskogo bytija / V. V. Znakov // Psi-hologija sub#ekta professional'noj dejatel'nosti. – Moskva-Jaroslavl': DIA-press, 2001. – S. 88-104.
3. Kamins'ka O. V. Osoblivosti zmin u strukturi samosvidomosti v junac'komu vici / O. V. Kamins'ka // Zbirnik naukovih prac'

- Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni. T. VII. Vip. 4. / Za red. S. D. Maksimenka. – K., 2005. – 324 s. – S.122-132.
4. Kon I. S. V poiskah sebja. Lichnost' i ee samoznanie / I.S. Kon. – M.: Politizdat, 1984. – 335 s. – S. 332-333.
 5. Lur'e S. V. Istoricheskaja jetnologija: ucheb. posobie dlja vuzov / S. V. Lur'e. – M.: Aspekt-Press, 1997. – S. 430.
 6. Makarova L. L. Osoblivosti rozvitku samosvidomosti students'koï molodi / L. L. Makarova // Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii imeni G. S. Kostjuka APN Ukraïni / Za red. S. D. Maksimenka. – K., 2005. – T. VII. – Vip. 4. – 324 s. – S.190-202.
 7. Maksimenko S. D. Psihologija v social'nij ta pedagogichnij praktici: Metodologija, metodi, programi, proceduri: navch. posibnik dlja vishhoï shkoli / S. D. Maksimenko. – K.: Naukova dumka, 1999. – 216 s.
 8. Merlin V. S. Psihologija individual'nosti: uchebnik dlja vysshih uchebnyh zavedenij / V. S. Merlin. – M., Voronezh : MODJeK, 1996. – 448 s.
 9. Mislavskij Ju. A. Samoreguljacija i aktivnost' lichnosti v junosheskom vozraste / Ju. A. Mislavskij. – M.: Pedagogika, 1991. – 152s.
 10. Obuhov A. S. Postroenie programm psihologicheskogo issledovanija lichnosti v kontekste russkoj sovremennoj kul'tury / A. S. Obuhov // Razvitie lichnosti. – 2002. – № 1. – S. 216.
 11. Obshhaja psihodiagnostika: Osnovy psihodiagnostiki, nemedicinskoj psihoterapii i psihologicheskogo konsul'tirovanija / [pod red. A. A. Bodaleva, V. V. Stolina]. – M. : Izd. MGU, 1987. – 304 s. – S. 245-254.
 12. Pantileev S. R. Samootnoshenie kak jemocional'no-ocenochnaja sistema / S. R. Pantileev. – M.: Izd-vo MGU, 1991. – 108 s.
 13. Psihologicheskaja diagnostika: uchebnoe posobie / [pod red. K. M. Gurevicha i E. M. Borisovoj]. – M.: Izd-vo URAO, 1997. – 304 s.
 14. Jadov V. A. Social'naja psihologija: Metodologija, programmy, metody / V. A. Jadov. – Samara: Izd-vo Splinta, 1995. – S. 228.

S.O. Stavytska. Social and psychological characteristics of need's realization in self-development, self-appraisal of life goals and self-attitude as components of self-consciousness development in adolescence. Features and levels of self-consciousness development at youthful age are determined by internal characteristics of the personality, in particular such as the need for self-development, awareness focus on self-development, self-assessment qualities that promote self-development, and readiness for self-development. A correlation analysis carried out between indicators of «reflection on self-development» and indicators of self-attitude points to interrelation between

the assessment of the possibilities for professional fulfillment and self-interest, as well as between self-assessment qualities, that contribute to self-development and expected positive attitude from others. Such relationships with indices indicate that the professional realization and self-interest though are the components of reflection on self-development and self-attitude, but they are not the only, and often not the main for youth.

In order to analyze the correlation between the assessment of personal qualities of subjects that affect the development of self-consciousness, and bringing them to the most important summary indicators, we have used a factor analysis, which resulted in the method of principal components distinguishing four factors which explain 54.94% dispersions «self-treatment» (19.33% variance), «professional and pedagogical self-development» (15.49% dispersions), «the need for self-development» (13.72% variance), «self-interest» (6.39 % dispersions). The developing and correctional work on the increasing of components' indicators of self-consciousness of young girls and boys with support on isolated factors should be directed taking into consideration such social and psychological characteristics of the need's realization for self-development, self-appraisal of life goals of self-attitude at youthful age.

Key words: the need for self-development, self-assessment of life goals, self-attitude, youthful age.

Отримано: 11.01.2014 р.

УДК 159.922

О.Б. Столяренко

Поняття міжособистісних взаємин у контексті проблем розвитку особистості дитини

О.Б.Столяренко. Поняття міжособистісних взаємин у контексті проблем розвитку особистості дитини. У статті проаналізовано результати теоретичних та експериментальних досліджень поняття міжособистісних взаємин. Показано, що в рамках кожного напрямку досліджень акцент робиться на тих чи інших аспектах міжособистісних взаємин, які є суттєвими для вирішення конкретних наукових або прикладних завдань («спілкування», «ставлення», «взаємини», «взаємодія», «соціальна перцепція»). Встановлено, що розвиток особистості дитини надзвичайно чутливий до характеру взаємин з іншими людьми. Взаємини з іншими дітьми та з дорослими можуть як сприяти реалізації потен-

ційних можливостей особистості, так і блокувати цей процес. Враховуючи важливість міжособистісних взаємин дитини в процесі розвитку її особистості, постає проблема з'ясування особливостей оптимальних взаємин дитини з навколишніми людьми та формування їх у процесі спілкування й спільної діяльності.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, поняття, знання, спонукання, уміння, особистісний розвиток, молодші школярі, навчальна діяльність.

О.Б.Столяренко. Поняття межличностных взаимоотношений в контексте проблем развития личности ребенка. В статье проанализированы результаты теоретических и экспериментальных исследований понятия межличностных взаимоотношений. Показано, что в рамках каждого направления исследований акцент делается на тех или других аспектах межличностных взаимоотношений, которые являются существенными для решения конкретных научных или прикладных задач («общение», «отношение», «взаимоотношения», «взаимодействие», «социальная перцепция»). Установлено, что развитие личности ребенка чрезвычайно чувствительно к характеру взаимоотношений с другими людьми. Взаимоотношения с другими детьми и со взрослыми могут как способствовать реализации потенциальных возможностей личности, так и блокировать этот процесс. Учитывая важность межличностных взаимоотношений ребенка в процессе развития его личности, необходимо выявить особенности оптимальных взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и формирование их в процессе общения и совместной деятельности.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения, понятие, знание, побуждения, умения, личностное развитие, младшие школьники, учебная деятельность.

Актуальність проблеми. Міжособистісні взаємини відіграють важливу роль у забезпеченні повноцінного спілкування дорослого і дитини, а також самих дітей між собою. Залежно від їх особливостей дитина більш чи менш активно проявляє себе, отримує задоволення від процесу спілкування, а відтак формуються її комунікативні потреби, що виступають провідним фактором розвитку особистості (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Я.Л.Коломінський, В.К.Котирло, М.І.Лісіна, О.О.Смирнова та ін.).

Розвиток особистості дитини надзвичайно чутливий до характеру взаємин з іншими людьми. Взаємини з іншими дітьми та з дорослими можуть як сприяти реалізації потенційних можливостей особистості, так і блокувати цей процес. Враховуючи важливість міжособистісних взаємин дитини в процесі розвитку її особистості, постає проблема з'ясування особливостей опти-

мальних взаємин дитини з навколишніми людьми та формування їх у процесі спілкування й спільної діяльності.

Особливо актуальним є виявлення умов, особливостей та механізмів формування позитивних міжособистісних взаємин дітей молодшого шкільного віку. На цьому важливому етапі розвитку в системі людських інтерперсональних зв'язків відбувається активний процес становлення особистості, а міжособистісні взаємини є найбільш ефективним засобом управління розвитком особистості. Завдяки включенню в суспільно значущу діяльність навчання, взаємини з ровесниками та дорослими стають змістовнішими і складнішими, що об'єктивно опосередковується змістом цієї діяльності та новоутвореннями молодшого шкільного віку.

Метою нашої статті є висвітлення результатів теоретичних та експериментальних досліджень у галузі психології міжособистісних взаємин для виявлення їх впливу на формування особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел свідчить, що чіткого визначення поняття «*взаємин*» так і не було вироблено у вітчизняній психології. Міжособистісні взаємини прийнято розглядати у єдності з процесами спілкування, спільної діяльності, які, на думку більшості вчених – представників класичної школи вітчизняної психології (Б.Г.Ананьева, Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьева та ін.) – є обов'язковими умовами розвитку особистості дитини. Так, міжособистісні взаємини розглядають як мотиваційне ядро поведінки, діяльності і спілкування (В.М.М'ясищев [8]), або ж як внутрішню особистісну основу взаємодії (М.М.Обозов [9]). Ряд психологів розглядають взаємини як процес, що реалізується і формується у спілкуванні (Я.Л.Коломінський [4], Б.Ф.Ломов [5]).

Аналіз масиву досліджень з проблем міжособистісних взаємин дозволяє нам виокремити три основні підходи до тлумачення поняття взаємин: особистісний, соціально-психологічний, суб'єктний (табл.1).

Особистісний підхід представлений працями Б.Г.Ананьева, О.О.Бодальова, Є.С.Кузьміна, В.М.М'ясищєва, Б.Д.Паригіна та ін. У ньому взаємини розглядаються у максимально розширеному розумінні як один з різновидів ставлень особистості до довкілля, зокрема до соціального оточення. При цьому спілкування є явищем більш частковим, ніж взаємини особистості (ставлення), і є їх конкретним випадком. Взаємини розглядаються в особис-

тісному вимірі, а сама особистість тлумачиться як «сукупність усіх суспільних взаємин».

Таблиця 1

Підходи до тлумачення поняття міжособистісних взаємин у психології

Назва підходу	Основні положення підходу
Особистісний	Поняття спілкування і взаємини чітко диференційовані. Диференціація відбувається за принципом субординації. Взаємини з людьми – різновид ставлень особистості до оточуючої дійсності. Спілкування – окремий випадок взаємин (ставлень). (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Є.С.Кузьмін, В.М.М'ясищев, Б.Д.Паригін)
Соціально-психологічний	Диференціація понять спілкування і взаємини відбувається за принципом координації. Міжособистісні взаємини становлять мотиваційне ядро спілкування, внутрішню, особистісну основу взаємодії. Спілкування – зовнішній феномен взаємин, сторона їх виявлення, процес реалізації і разом з тим формування взаємин, основа для розвитку різних видів взаємин людей. Взаємини є внутрішньою основою, змістом спілкування. (О.В.Киричук, Я.Л.Коломінський, О.Г.Ковальов, Б.Ф.Ломов, Н.І.Непомняща, М.М.Обозов, Ю.О.Приходько)
Суб'єктний	Поняття спілкування і взаємини – дві сторони єдиного явища, чітко не диференційовані. Взаємини – внутрішня сторона спілкування, готовність до спілкування, внутрішньо акумульований досвід спілкування. (К.О.Абульханова-Славська, В.В.Абраменкова, О.В.Веденов, Д.Б.Ельконін, Т.В.Драгунова, М.І.Лісіна, Є.В.Субботський)

Представники соціально-психологічного напрямку (О.В.Киричук, О. Г. Ковальов, Я.Л.Коломінський, Б.Ф.Ломов, Н.І.Непомняща, М.М.Обозов, Ю. О. Приходько, Т.О.Репіна та ін.) вважають взаємини підготовчим етапом і внутрішньою складовою спілкування. На їх думку, взаємини реалізуються через спілкування. Спілкування є зовнішньою стороною взаємин, які, в свою чергу, є внутрішньою складовою спілкування. Між обома поняттями існує зв'язок одного рівня – координаційний.

Для суб'єктного підходу, прихильниками якого є К.О.Абульханова-Славська, О.В.Веденов, Д.Б.Ельконін, Т.В. Драгунова, М.І.Лісіна, Є.В.Субботський, властива тенденція трактування спілкування як ширшого поняття відносно взаємин, що нерідко

призводить до того, що все складне й різноманітне соціальне життя особистості позначається поняттям «спілкування». У такому випадку спілкуванням вважається і сам безпосередній контакт з іншими, і психологічний (внутрішній) досвід спілкування, тобто збережені враження від минулих ситуацій спілкування.

Для того, щоб диференціювати поняття про основні групові феномени, і, зокрема, взаємини, ми вважали за необхідне розглянути особливості їх класифікації різними авторами. Цілий ряд вітчизняних психологів намагались класифікувати міжособистісні взаємини і виділити основні їх параметри (О.О.Бодальов, Л.І.Божович, Я.Л.Коломінський, В.С. Мерлін, В.М.М'ясищев, М.М.Обозов, Б.Д.Паригін, А.В. Петровський, Т.О.Репіна, О.О.Смирнова та ін.).

В.М.М'ясищев [8] у міжособистісних взаєминах виділяє особистісні емоціональні ставлення (прихильність, неприязнь, ворожість і поряд з цим почуття симпатії, любові, ненависті) та ставлення більш високого усвідомленого рівня – ідейні й принципові.

Я.Л.Коломінський, Б.Ф.Ломов, М.М.Обозов, Т.О.Репіна у структурі міжособистісних процесів виділяють три взаємопов'язаних компоненти: поведінковий (праксичний); афективний (емоціональний); гностичний (когнітивний).

М.М.Обозов [9] вважає міжособистісні взаємини суб'єктивними зв'язками, головним чином емоціонального характеру. Базуючись на цьому твердженні, вчений відносить їх до емоціональної структури групи, хоча не заперечує присутності у міжособистісних взаєминах і когнітивного елементу.

Т.О.Репіна [11, 43] міжособистісні взаємини порівнює з айсбергом, у якого лише надводна його частина виявляється у поведінкових аспектах особистості, а інша, підводна частина, залишається прихованою. Тобто, сутністю взаємин психолог вважає не поведінкові акти, а внутрішню основу, що їх зумовлює. Т.О.Репіна [11] головною підставою, на основі якої доцільно класифікувати міжособистісні взаємини, вважає когнітивний компонент і доводить, що у ділових взаєминах його частка буде суттєвішою, ніж у власне особистісних.

Я.Л.Коломінський [4] говорить про два основних види взаємин – ділові, які впливають із задач, поставлених суспільством перед групою, та особистісні, що базуються головним чином на почуттях симпатії чи антипатії. У ділових взаєминах провідним компонентом, на думку автора, є поведінковий компонент. В особистісних взаєминах регулятивну функцію виконує емоційний

компонент. Когнітивний компонент в усіх випадках є основою взаєморозуміння партнерів.

Б.Ф.Ломов [5] у розкритті процесу спілкування та спільної діяльності великого значення надає стійким оціночним взаєминам, які виникають на основі образу іншого, сформованого у процесі попередньої взаємодії і спілкування.

Слід зазначити, що проблема оціночних взаємин привертала увагу багатьох вітчизняних учених. М.М.Обозов [9, 16-18] порівняльні (оціночні) взаємини виділяє в окремий вид взаємин, поряд із діловими й особистісними.

А.В. Петровський [10] вирізняє два основних типи людських взаємин. Так, характерними для дифузної групи він вважає безпосередньо емоціональні взаємини, для колективу – взаємини, опосередковані цілями, задачами і цінностями спільної діяльності, іншими словами, оціночні ставлення.

О.О.Смирнова [13] вважає, що пануюча у класифікаціях міжособистісних взаємин об'єкт-суб'єктна парадигма, коли одна людина протистоїть іншій і предметом її дії (оцінки чи пізнання), неадекватна реальності людських взаємин і недостатня для їх характеристики. Вчена переконана, що людські взаємини базуються на предметній (коли людина стає предметом пізнання та оцінки) або особистісній (передбачає людину у постійному розвитку без остаточних, незмінних характеристик) основі. У реальних людських взаєминах ці фактори взаємопов'язані, вважає автор, тому що людина не може жити без пізнання, оцінки і взаємодії з іншими, але людські взаємини не можна звести до якихось обмежених конкретних функцій.

Узагальнюючи теоретичні позиції вчених, ми відзначили, що міжособистісні взаємини більшою чи меншою мірою присутні в усіх внутрішньогрупових процесах і можуть стати сполучною ланкою в розумінні таких групових феноменів, як спілкування, взаємодія, соціальна перцепція, а також деяких особистісних проявів в поведінці членів малої групи.

Багатогранність психологічного феномена міжособистісних взаємин породжує різноманітні ракурси його бачення дослідниками. Проаналізувавши різні психологічні підходи до вивчення проблеми міжособистісних взаємин, ми найбільше схильні погоджуватись із таким їх тлумаченням, згідно якого міжособистісні взаємини становлять внутрішню, психологічну основу міжособистісного спілкування і взаємодії в єдності знань, спонукань та умінь їх суб'єктів (О.В.Киричук, Я.Л.Коломінський, Б.Ф.Ломов, Ю.О. Приходько, Т.О.Репіна).

Дослідженнями вчених онтогенезу міжособистісних взаємин виявлено складну залежність міжособистісних взаємин дітей та їх спільної діяльності. Доведено, що як характер діяльності, її структура, мотиви впливають на взаємини партнерів, так і особливості взаємин, які вже склались на основі спільної діяльності, в свою чергу суттєво впливають на саму діяльність, а відтак і на формування особистості.

У наукових працях Л.С.Виготського [2] знаходимо теоретичні та емпіричні дані, що розкривають значущість міжособистісних взаємин на різних етапах життя дитини. Під час вивчення динаміки будь-якого віку, спочатку потрібно з'ясувати соціальну ситуацію розвитку, підкреслював Л.С.Виготський [2]. Соціальною ситуацією розвитку, на думку вченого, є «сверідні, специфічні для даного віку, єдині і неповторні соціальні взаємини між дитиною і оточуючою її дійсністю» [2]. Соціальна ситуація розвитку є не тільки причиною, але і наслідком психічного розвитку дитини. Єдність, взаємна залежність двох сторін соціальної ситуації розвитку (об'єктивних законів суспільного життя і суб'єктивних можливостей дитини, її активності) для Л.С.Виготського сконцентрувалась у понятті взаємин. У змісті взаємин він вбачав ту мінімальну одиницю аналізу, яка дозволяє досліджувати психічний розвиток дитини на засадах цілісного підходу.

Виявлено незаперечний вплив міжособистісних взаємин у процесі різноманітних форм спільної діяльності на формування психіки дитини (Л.І.Божович, Е.І.Димов, Д.Б.Ельконін, Є.В. Суботський, О.В.Цуканова, С.Г. Якобсон та ін.). З іншого боку, різні види спільної діяльності дітей і дорослих є умовою розвитку їх міжособистісних взаємин, як це докладно показано на прикладі сюжетно-рольової гри. На думку Д.Б.Ельконіна [15], така гра є справжньою школою людських взаємин.

Предметом багатьох досліджень у галузі вікової та педагогічної психології стали різні аспекти навчальної співпраці (А.І.Ліпкіна, С.Д.Максименко, А.В.Фурман, Г.О.Цукерман); закономірностей розвитку спілкування у системах «дитина-дитина» та «дитина-дорослий» (І.Д. Бех, Л.І.Божович, О.О.Вовчик-Блакитна, В.К.Котирло, М.І.Лісіна, О.О. Смирнова); ролі емоцій у міжособистісних взаєминах дітей (Я.Л.Коломінський, Ю.О.Приходько, Т.О. Репіна, С.Г.Якобсон та інші).

Важливим підсумком проведених досліджень стало обґрунтування положення про сучасне дитинство як процес соціоге-

незу взаємин дітей і дорослих, опосередкованих їх спільною діяльністю.

Сучасний погляд на процес формування міжособистісних взаємин значною мірою зумовлений положеннями стратометричної концепції А.В.Петровського [10], де розвиток соціальної групи представлений як процес удосконалення взаємин між його членами. На низькому рівні розвитку соціальної групи (при відсутності у ній спільної діяльності) головними детермінантами міжособистісних взаємин виступають безпосередньо емоційні чинники, а саме симпатії або антипатії. На високому (при наявності спільної діяльності) – взаємини між учасниками групи залежать від внеску кожного з них у спільну діяльність.

Розвиваючи положення стратометричної концепції, вітчизняні психологи вважають, що у процесі формування взаємин дитини, провідну роль відіграє її спільна з оточуючими діяльність. Т.О.Репіна [11] звертає увагу на складну залежність міжособистісних взаємин дітей та їх спільної діяльності. Вчена звертає увагу на взаємний вплив характеру діяльності і параметрів взаємин партнерів. Взаємини, що склалися на основі спільної діяльності, в свою чергу, суттєво впливають на саму діяльність, на її ефективність, а відтак і на формування особистості.

В.М.М'ясищев [8] стверджує, що сама по собі діяльність – гра, учіння, праця – може виявитися процесом нейтральним, якщо між її учасниками не організовані емоційно насичені взаємини, які потребують співтворчості, взаємодопомоги, співпраці, колективізму. Тільки за умови включення у справжні людські взаємини, що реалізуються у ситуаціях виконання суспільно прийнятих норм, правил, способів діяльності, дитина виробляє власне ставлення до навколишнього середовища, суспільства, колективу, конкретної особистості.

Онтогенетичний розвиток взаємин дитини з іншими проходить у тісній єдності із розвитком її самосвідомості. Зокрема, взаємини із іншим залежать від ставлення людини до себе. Ставлення до себе і ставлення до іншого є різними, але нерозривно пов'язаними сторонами єдиної самосвідомості (Д.Б.Ельконін [15]).

На розвиток взаємин дитини важливий вплив має переважаний тип цінностей особистості, які активно формуються на межі дошкільного і молодшого шкільного віку (О.О.Смирнова [13]). Свідомість дитини від самого початку діалогічна, і в ній завжди присутній інший та взаємини із ним. З віком функції і конкретна персоніфікація цього іншого змінюються. На самому початку цим внутрішнім іншим є для дитини дорослий. На пев-

ному етапі вікового розвитку ним стає одноліток. Розвиток взаємин із іншими дітьми відбувається як «входження» товариша у внутрішній світ дитини, у склад його самосвідомості.

О.О.Смирнова [13] вважає, що головною умовою розвитку міжособистісних взаємин дитини є особистісне ставлення до неї дорослого, тобто сприйняття ним дитини як самоцінної істоти з універсальними можливостями.

У зарубіжній психології різним аспектам проблеми міжособистісних взаємин присвячено певні дослідження. Це, передусім, дослідження впливу міжособистісних взаємин на розвиток особистості (Л.Берк, Є.Мелібруда, Дж.Мід, Я.Морено, К.Хорні) та спроби класифікувати міжособистісні взаємини і виділити основні їх параметри (Дж. Брунер, У. Джемс, М. Росс, Т.Шибутані).

У концепції психодрами Я.Морено [7] основною умовою розвитку особистості є формування здатності людини до міжособистісних взаємин та розвиток рольової форми поведінки, яка полягає у виконанні людиною групових норм і правил.

Дж.Мід [6] розглядає соціальне середовище як визначальний фактор розвитку особистості, при цьому, у його теорії ролей першочергового значення набувають міжособистісні взаємини людей та їх рольова поведінка. Розвиток психіки, психічної діяльності, соціальних потреб відбувається не інакше, як у виконанні певних суспільних рольових функцій, а соціалізація людини відбувається завдяки формуванню її взаємин з оточуючими.

За визначенням У. Джемса [3], людина містить стільки ж соціальних «Я», скільки є індивідів, які її визнають і мають уявлення про неї. Тобто, соціальна особистість визначається належністю людини до людського роду і визнанням цього іншими людьми.

Важливим феноменом міжособистісних взаємин Т.Шибутані [14] вважає взаємини особистості зі значимими людьми. Стосунки зі значимими людьми визначають не лише реальне – об'єктивне буття людей, але й їх ідеальне буття, їх суб'єктивну виявленість у взаєминах. Реакції «значимих інших» сприяють створенню і зміцненню «Я-концепції» особистості.

Р. Річардсон [12] виділяє наступні критерії міжособистісних взаємин: спрямованість на партнера; потенційна здатність сприймати інформацію про мету партнера; взаєморозуміння і узгодженість комунікативних дій. Дані критерії взаємин є характерними для теоретичних спроб американських психологів зрозуміти сутність і природу міжособистісних взаємин.

Л.Берк [1] розглядає міжособистісні взаємини як систему цілісних уявлень особистості про себе та інших. На думку автора, сформовані уявлення допомагають людині орієнтуватись у міжособистісних взаєминах, зменшують тривожність, але, водночас, сприяють стереотипізації сприйняття і поведінки.

Висновки. Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми міжособистісних взаємин дає підставу зробити такі узагальнення:

- по-перше, наразі не існує погодженості у визначенні поняття «міжособистісні взаємини», що пов'язано, на наш погляд, із різноманітністю теоретичних і критеріальних основ досліджень. Вагомим для нашого дослідження є визначення, згідно якого міжособистісні взаємини становлять внутрішню, особистісну основу міжособистісного спілкування і взаємодії в єдності знань, спонукань та умінь їх суб'єктів.
- по-друге, структурними елементами міжособистісних взаємин виступають знання, спонукання та вміння, кожний з яких акцентується в залежності від типу взаємин. У ділових взаєминах провідним є компонент вміння, в особистісних взаєминах регулятивну функцію виконує емоційність спонукань. Знання в усіх ситуаціях міжособистісних взаємин є основою взаєморозуміння партнерів.
- по-третє, міжособистісні взаємини відіграють важливу роль у розвитку особистості молодшого школяра і є умовою формування його пізнавальних процесів, емоційної і вольової сфери. Розвиток взаємин молодших школярів полягає у зростанні їх інтенсивності та глибини, стійкості та вибірковості.

Список використаних джерел

1. Берк Л. Развитие ребенка / Л.Берк [пер. с англ. / ред. Л.Винокурова]. – СПб.: Питер, 2006. – С. 954 – 962.
2. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. Соч.: В 6 т. / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, – 1984. – Т.4. – 328 с.
3. Джемс В. Научные основы психологии / [пер.с англ.] – СПб.: Ювента, 1992. – 370 с.
4. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений /Яков Львович Коломинский. – Минск: Народна асвета, 1985. – С. 53-54.
5. Ломов Б. Ф. Общение и деятельность / Б.Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведе-

- ния / [ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева]. – М.: Наука, 1976. – С. 70-77.
6. Мид М. Культура и мир детства. Избр. произведения [пер. с англ. / ред. Л.Винокурова]; М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
 7. Морено Дж. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. Подход к новой политической ориентации [пер. с англ. / ред. Л.Винокурова]. – М.: Из-во иностр.л-ры, 1988. – 289 с.
 8. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избр. психол. труды / [ред. А.А.Бодалева] / Владимир Николаевич Мясищев. – М.: Изд-во Ин-та практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 365 с.
 9. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н.Обозов. – К.: Изд-во «Лыбидь» при Киев. ун-те, 1990. – 192 с.
 10. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / Артур Владимирович Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
 11. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада: (Педагогическая наука – реформе школы) // Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР / Татьяна Александровна Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
 12. Ричардсон Р. Семейные узы, которые связывают / Р. Ричардсон. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 237 с.
 13. Смирнова Е.О, Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников – диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 218 с.
 14. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани. – М.: Прогресс, 1969. – С. 126-127.
 15. Эльконин Д. Б. Детская психология / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berk L. Razvitie rebenka / L.Berk [per. s angl. / red. L.Vinokurova]. – SPb.: Piter, 2006. – S. 954 – 962.
2. Vygotskij L.S. Detskaja psihologija // Sobr. Soch.: V 6 t. / Lev Semenovich Vygotskij. – М.: Pedagogika, – 1984. – Т.4. – 328 s.
3. Dzhehms V. Nauchnye osnovy psihologii / [per.s angl.] – SPb.: Juventa, 1992. – 370 s.

4. Kolominskij Ja. L. Psihologija detskogo kolektiva: sistema lichnyh vzaimootnoshenij /Jakov L'vovich Kolominskij. – Minsk: Narodna asveta, 1985. – S. 53-54.
5. Lomov B. F. Obshhenie i dejatel'nost' / B.F. Lomov // Psihologicheskie problemy social'noj reguljacii povedenija / [red. E. V. Shorohova, M. I. Bobneva]. – M.: Nauka, 1976. – S. 70-77.
6. Mid M. Kul'tura i mir detstva. Izbr. proizvedenija [per. s angl. / red. L.Vinokurova]; M. Mid. – M.: Nauka, 1988. – 429 s.
7. Moreno Dzh. Sociometrija: Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve. Podhod k novej politicheskoj orientacii [per. s angl. / red. L.Vinokurova]. – M.: Iz-vo inostr.l-ry, 1988. – 289 s.
8. Mjasishhev V.N. Psihologija otnoshenij. Izbr. psihol. trudy / [red. A.A.Bodaleva] / Vladimir Nikolaevich Mjasishhev. – M.: Izd-vo In-ta prakticheskoy psihologii. – Voronezh: NPO «MODJeK», 1995. – 365 s.
9. Obozov N.N. Psihologija mezhlichnostnyh otnoshenij / N.N.Obozov. – K.: Izd-vo «Lybid'» pri Kiev. un-te, 1990. – 192 s.
10. Petrovskij A.V. Lichnost'. Dejatel'nost'. Kollektiv / Artur Vladimirovich Petrovskij. – M.: Politizdat, 1982. – 255 s.
11. Repina T.A. Social'no-psihologicheskaja harakteristika grupy detskogo sada: (Pedagogicheskaja nauka – reforme shkoly) // Nauch.-issled. in-t doskol'nogo vospitanija Akad. ped. nauk SSSR / Tat'jana Aleksandrovna Repina. – M.: Pedagogika, 1988. – 232s.
12. Richardson R. Semejnye uzy, kotorye svjazyvajut / R. Richardson. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1997. – 237 s.
13. Smirnova E.O, Holmogorova V.M. Mezhlichnostnye otnoshenija doskol'nikov – diagnostika, problemy, korrekcija / E.O. Smirnova, V.M. Holmogorova. – M.: VLADOS, 2003. – 218 s.
14. Shibutani T. Social'naja psihologija / T.Shibutani. – M.: Progress, 1969. – S. 126-127.
15. Jel'konin D. B. Detskaja psihologija / Daniil Borisovich Jel'konin. – M.: Uchpedgiz, 1960. – 328 s.

O.B. Stoliarenko. The concept of interpersonal relations in the context of the problem of child's personality development. The article is dedicated to the problem of different understanding of interpersonal relations concept. It was set that there is the absence of coordination between different definitions of interpersonal relations concept. It was

showed that there are many approaches to understanding of interpersonal relations concept. There are many complicated links between concept of interpersonal relations and concepts of communication, attitude, interaction, social perception. Such components of interpersonal relations structure were determined as knowledge, motives and skills. The every component takes the prominent role despite on the interpersonal relations type. The work interpersonal relations are based on skill component; the emotional interpersonal relations are based on motives. The knowledge always is the base of partners' mutual understanding. It was set that the child's personal development is very sensible to the interpersonal relations type. Interpersonal relations with other children or adults can maintain the realization of potential abilities of children or reduce this process. The revealing of conditions, peculiarities, mechanisms of positive junior pupils interpersonal relations formation is very important. While at this age period there is active process of personal development, interpersonal relations are the most effective means to manage this development of a child. Introducing of junior pupils interpersonal relations with other children or adults to the educational activity is the way to their amplification and improving. Such interpersonal relations are mediated by the content of learning activity and by person's new growth accordingly to junior pupils.

Key words: interpersonal relations, concept, knowledge, motives, skills, personal development, junior pupils, educational activity.

Отримано: 18.01.2014 р.

УДК 37.015.3

Н.М. Токарева

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ ПІДЛІТКІВ У СІМ'ЯХ РІЗНОГО ТИПУ

Н.М.Токарева. Особливості моделювання особистісних конструктів підлітків у сім'ях різного типу. У статті розглядаються психологічні складові гуманізації освітньо-виховного процесу на основі реалізації стратегічної концепції особистісного розвитку у нестабільних умовах сучасного суспільства. У цьому контексті проаналізовано розвивальні можливості рефлексивно-діалогічної взаємодії як умови гуманізації ви-

ховання. На підставі даних теоретичних позицій було проведено емпіричне дослідження, результати якого презентують модус особистісних конструктів (тривожність, агресія, соціальний статус у референтній групі) підлітків із сімей різного типу. Доведено, що цілеспрямований психолого-педагогічний супровід особистості підлітка у системі рефлексивно-діалогічної взаємодії сприяє стабілізації поведінкового симптомокомплексу дітей із дисфункціональних сімей.

Ключові слова: гуманізація освіти, рефлексивно-діалогічна взаємодія, виховний процес, особистісні конструкти, підліток, поведінковий симптомокомплекс, дисфункціональні сім'ї.

Н.Н.Токарева. Особенности моделирования личностных конструктов подростков в семьях разного типа. В статье рассматриваются психологические составляющие гуманизации учебно-воспитательного процесса на основе реализации стратегической концепции личностного развития в нестабильных условиях современного общества. В этом контексте проанализированы развивающие возможности рефлексивно-диалогического взаимодействия как условия гуманизации воспитания. На основании данных теоретических позиций было проведено эмпирическое исследование, результаты которого презентуют модус личностных конструктов (тревожность, агрессия, социальный статус в референтной группе) подростков из семей разного типа. Доказано, что целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение личности подростка в системе рефлексивно-диалогического взаимодействия способствует стабилизации поведенческого симптомокомплекса детей из неблагополучных семей.

Ключевые слова: гуманизация образования, рефлексивно-диалогическое взаимодействие, воспитательный процесс, личностные конструкты, подросток, поведенческий симптомокомплекс, дисфункціональні сім'ї.

Постановка проблеми. Основним імперативом розвитку особистості в умовах сучасного постіндустріального (інформаційного) суспільства є освіта, розвивальний потенціал якої визначається спрямованістю на новий рівень розвитку особистості, здатної до відповідальних виборів і схильної рухатися у соціально-конструктивному напрямку, самостійно осмислюючи новий досвід ефективної міжособистісної взаємодії. Проте у дослідженнях психологів пострадянського простору стабільно відзначається наявність кризи сучасної освіти (Г.О.Балл, А.Л.Венгер, Г.О.Ковальов, С.О.Мусатов, В.Н.Савіних, Т.В.Фролова та ін.), детермінованої, насамперед, гострою конфронтацією двох тенденцій: з одного боку, декларування цінностей педагогічного гуманізму, творчості, толерантності та конструктивного співробітництва, з другого – авторитарно-репресивні, репродуктивно-консервативні установки та педагогічні стереотипи, які

проявляються на тлі професійного дилетантизму, девальвації психологічної, етичної і в цілому духовно-філософської культури [1]. Вирішення цієї суперечності вимагає змін методологічної спрямованості психолого-педагогічного супроводу особистості у напрямку гуманізації освіти, що детермінує плюралізм теоретичних парадигм навчально-виховного процесу, які доповнюють одна одну у площині діалогічної взаємодії, конкретизуючи перспективні цілі і визначаючи способи їх досягнення.

Аналіз останніх досліджень із даної проблеми. У пошуках можливостей гуманізації освіти світова психолого-педагогічна думка орієнтується на самоцінність особистості людини, її внутрішні ресурси і саморозвиток (Г.О.Балл, Т.Г.Григорьєва, А.С.Нийл, В.И.Слободчиков, С.А.Смирнов, С.Ю.Степанов та ін.). Необхідність гуманізації принципів організації освітнього середовища була задекларована зокрема у парадигмі гуманістичної психології К.Роджерсом (Carl R. Rogers) на підставі аналізу психолого-педагогічного досвіду «толерантних відносин бажати свободи, поєднаної із відповідальністю» Огюста Айкорна (August Aichorn), А.С.Нийла (A.S.Neill) і власного досвіду роботи у контексті «навчання, центрованого на учневі» (student-centered teaching). Розвивальний потенціал вітчизняного сучасного освітнього середовища відображений у інноваційних парадигмах організації навчально-виховного процесу (зокрема: рефлексивно-гуманістична психологія співтворчості (С.Ю.Степанов, І.Н.Семенов), модель рефлексивно-діалогічної взаємодії (Г.І.Давидова, І.Н.Семенов) тощо), об'єднаних смисловим радикалом гуманізації освіти. З позицій наукової школи рефлексивної психології процес життєтворчості визначається як співтворчість у полі співставлення цінностей (Г.І.Давидова, А.О.Деркач, І.Н.Семенов, С.Ю.Степанов), що призводить до змін у свідомості і діяльності суб'єкта, переосмислення людиною власних стереотипів, зміни світогляду – рефлексії. Змістом рефлексії можуть виступати не тільки раціональний досвід особистості у вигляді предметних знань або функціональних навичок, а й емоційно-чуттєві стани, особистісні переживання, що розкриваються в інтерактивному діалозі [2, с.59 – 71]. Простір рефлексивно-смислового ставлення суб'єкта до ситуації взаємодії гарантує відчуття підтримки, пов'язане із переосмисленням наявних стереотипів і не залежне від якості ситуації, а також позитивне самосприйняття. У даному контексті рефлексивний діалог розглядається як прийом групової цілеспрямованої розвивальної роботи з учнями, зокрема із підлітками, на основі демон-

страції бажаної поведінки (дій) та інтерпретації особистісних конструктів.

Особистісний конструкт (personal constructs) ми визначаємо як відносно стійку біполярну категорійну шкалу, що представлена на рівні глибинних структур образу «Я» особистості і визначає контент осмислення, інтерпретації та прогнозування персонального досвіду. Особистісні конструкти виконують функцію диференціації та оцінювання реальних об'єктів, ситуацій, інших людей у контексті усвідомлення персональних способів конструювання і реконструювання життєвих смислів за допомогою операцій, рівнозначних процесу індуктивних умовиводів. Здатність підлітка свідомо чи несвідомо змінювати позиції сприйняття відповідно до контексту життєдіяльності детермінує адекватність стратегій реагування особистості і збільшує кількість доступних альтернатив самореалізації.

Вирішальним фактором адекватного моделювання особистісних конструктів підлітків є психічна стимуляція у площині рефлексивно-діалогічної взаємодії (комфортне контекстне середовище, ефективний зворотний зв'язок, діалог рівних, баланс між проблемним полем ситуації і підтримкою особистості тощо). У даних умовах актуалізуються потенційні можливості суб'єкта у напрямку внутрішньої конгруентності і збільшення варіативності особистісних конструктів. Однак у ситуації освітньої кризи проблема цілеспрямованого моделювання особистісних конструктів підлітків залишається на периферії смислового поля психолого-педагогічного супроводу особистості періоду дорослішання, зокрема при формуванні раціональної поведінки як складного, нелінійного особистісного феномена.

Постановка завдання. Базові тенденції гуманізації навчально-виховної роботи обумовлюють специфіку контекстної суб'єкт-суб'єктної взаємодії не тільки в установах освітньої системи, але й у процесі виховання дітей у сім'ї, що є одним із найбільш значущих агентів соціалізації особистості. За визначенням Девіда Мацумото (David Matsumoto), сім'я – «це буферна зона, що захищає від стресових впливів повсякденного життя, важливий засіб передавання культури із покоління в покоління» [3, с.234]. Основними функціями сім'ї є забезпечення фізичного і психічного здоров'я, моделювання сценаріїв поведінки, що зумовлюють безпеку життєдіяльності дитини, трансляція культурно-історичного досвіду і виховання особистісних диспозицій. Однак у сучасному нестабільному суспільстві епохи постмодернізму зростає кількість дисфункціональних (неблагополучних) сімей –

сім'ей, які впродовж певного часу не здатні протистояти впливу дестабілізуючих позасімейних і внутрішньосімейних факторів, що перешкоджають особистісному зростанню і блокують потребу особистості у самоактуалізації. У зв'язку з цим однією з вимог психолого-педагогічного супроводу особистості дитини в контексті гуманізації навчально-виховного процесу є гармонізація виховних принципів сім'ї та школи. Враховуючи глобальні відмінності в системі культурно-виховних установок і батьківських цінностей, у сім'ях різного типу не викликає сумнівів актуальність дослідження специфіки поведінкових конструктів підлітків, які виховуються у нормально функціонуючих (благополучних) і дисфункціональних (неблагополучних) сім'ях.

З метою емпіричного аналізу особливостей розвитку поведінкових реакцій у дітей, які виховуються в сім'ях різного типу, нами було сплановано і реалізовано комплексне психодіагностичне дослідження на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів м.Кривого Рогу.

Вибіркова сукупність була представлена 45 учнями 4 – 10-х класів у віці 10 – 15 років, які виховуються у неблагополучних сім'ях різного типу і відносяться, за даними соціально-психологічної служби закладу освіти, до групи ризику. Крім того, у дослідну вибірку були включені також однокласники респондентів із благополучних сімей (N = 106). В цілому сукупну вибірку склав 151 підліток. Вікові межі вибіркової сукупності представлені трьома стадіями підліткового віку (Д.І.Фельдштейн): молодший підлітковий вік (10 – 11 років) – 51 підліток, середній підлітковий вік (12 – 13 років) – 52 школяра і старший підлітковий вік (14 – 15 років) – 48 учнів. Багатоаспектність вибіркової сукупності дозволяє розглядати її як репрезентативну.

Багатофункціональний феномен поведінкових реакцій підлітків був досліджений за допомогою комплексу валідних методик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз та узагальнення результатів психодіагностичного вимірювання рівня тривожності респондентів (Шкали CMAS і STAI) дозволили визначити основні тенденції виявлення тривожності у підлітків, що виховуються у сім'ях різного типу (табл.1).

Було виявлено, що учні підліткового віку із благополучних сімей (для яких характерним є високий рівень психологічного здоров'я та соціально-рольової адекватності членів сім'ї) менш тривожні, ніж діти з неблагополучних сімей. Більшість підлітків (81,2%), які виховуються у благополучних сім'ях, демонструють низький (27,4%) і нормальний (53,8%) рівні тривожності.

Таблиця 1

Результати дослідження прояву тривожності у підлітків різних соціальних груп

Соціальна група (тип сім'ї)	Низький рівень		Нормальн. рівень		Підвищен. рівень		Високий рівень		Дуже високий рівень	
	Аб-свел	%	Аб-свел	%	Аб-свел	%	Аб-свел	%	Аб-свел	%
Благополучні сім'ї (N = 106)	29	27,4	57	53,8	12	11,3	7	6,6	1	0,9
Асоціальні сім'ї (N = 7)	-	-	3	42,9	3	42,9	1	14,3	-	-
Псевдоблагополучні сім'ї (N = 16)	3	18,8	5	31,3	5	31,3	1	6,3	2	12,5
Неповні сім'ї (N = 22)	6	27,3	10	45,5	1	4,5	2	9,1	3	13,6
Всього : N=151	38	25	75	50	21	14	11	7	6	4

У поведінці підлітків із неблагополучних сімей (у яких переважає культ егоїстичних інтересів, зосередженість кожного із членів сім'ї на собі та своїх проблемах) більш яскраво виражена схильність до підвищеного і високого рівнів тривожності. Результати дослідження тривожності підлітків із асоціальних сімей демонструють підвищений (42,9%) і високий (14,3%) рівні тривожності. Підвищений рівень тривожності проявляється у поведінці підлітків (31,3%) із псевдоблагополучних сімей, що характеризуються труднощами подружніх взаємин, суперечностями у стосунках батьків і дітей, розбіжностями у поглядах на виховання дітей і ролі у цьому кожного із батьків. У поведінковому симптомокомплексі підлітків із дисфункціональних сімей спостерігається дуже високий рівень тривожності: у підлітків із псевдоблагополучних сімей – 12,5%, у респондентів із неповних «материнських» сімей – 13,6%.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що нестабільність і обмеженість міжособистісних взаємин у сім'ях дисфункціонального типу ускладнюють процес соціалізації підлітків і підвищують тривожність особистісної поведінки.

Аналіз вікової динаміки прояву тривожності у поведінці підлітків свідчить про амбівалентність даного феномена. Тривож-

ність підлітків із благополучних сімей має тенденцію до зниження: 18,4% респондентів молодшого підліткового віку (10 – 11 років) демонструють підвищений рівень тривожності, а 15,8% – високий, тоді як у старших підлітків (14 – 15 років) підвищений рівень тривожності проявляється лише у 2,9% респондентів, а високий рівень відсутній у вибірковій сукупності. У поведінкових реакціях підлітків, які виховуються у дисфункціональних сім'ях, тривожність у динаміці проявляється стабільно високо: молодші підлітки в середньому мало демонструють підвищений рівень тривожності (15,4%), але у них виявляється і високий рівень тривожності (30,8%); у підлітків середнього етапу особистісного становлення переважає підвищений (36,8%) і дуже високий (10,5%) рівні тривожності. У поведінкових реакціях старших підлітків спостерігається поляризація симптомів тривоги: 38,4% респондентів демонструють нормальний рівень тривожності, але при цьому у 23,1% підлітків даної групи – дуже висока тривожність (тоді як прояви підвищеного і високого рівнів відсутні).

Отримані дані дозволяють припустити соціокультурний контекст розвитку тривожності у поведінкових реакціях підлітків із сімей різного типу. Відсутність конгруентної діалогічної взаємодії у сім'ї ускладнює рефлексію і виступає деструктивним чинником особистісного становлення підлітків.

Уточнення отриманих даних про особливості поведінкових реакцій школярів підліткового віку, які виховуються у сім'ях різного типу, було продовжено за допомогою методики вимірювання рівня прояву агресивних реакцій особистості (Л. Почебут).

Психодіагностичні дані представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження проявів агресії у підлітків різних соціальних груп

Соціальна група (тип сім'ї)	Рівень агресії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		Абс. вел.	%	Абс. вел.	%	Абс. вел.	%
Благополучні сім'ї (N = 106)		47	44,3	46	43,4	13	12,3
Асоціальні сім'ї (N = 7)		1	14,3	5	71,4	1	14,3
Псевдоблагополучні сім'ї (N = 16)		4	25	9	56,3	3	18,8

Неповні сім'ї (N = 22)	12	54,5	8	36,4	2	9,1
Всього : N =151	64	42,4	68	45	19	12,6

Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати домінування серед респондентів із благополучних сімей низького (44,3%) і середнього (43,4%) рівнів агресивності, що, в цілому, відповідає віковій нормі особистісного розвитку підлітків.

У підлітків, які виховуються в асоціальних і псевдоблагополучних сім'ях, переважно виявляється середній рівень агресивності поведінки (71,4% і 56,3% відповідно), що свідчить про їхню готовність активно відстоювати свої інтереси, але без ворожості. Підлітки із неповних сімей, в яких поширеною моделлю виховання виступає материнська гіперопіка на фоні ствердження фемінізованих поведінкових сценаріїв, демонструють низький рівень агресії (54,5%) у вчинках.

У контексті вікової динаміки особистісного становлення школярів підліткового віку істотні відмінності в логіці зміни агресивних проявів у підлітків із різних типів сімей не спостерігаються.

Поведінці підлітків всієї вибіркової сукупності властиве збільшення агресивності із низького рівня у молодшому підлітковому віці (47,4% у підлітків із благополучних сімей і 46,2% – із неблагополучних) до середнього рівня агресивності у старшому підлітковому віці (62,8% і 53,8% відповідно).

Відносно високий рівень агресивних реакцій у поведінці підлітків із благополучних сімей (21,1%) простежується у молодшому підлітковому віці (10 – 11 років), що обумовлено рішенням локально-ситуативних завдань дорослішання на тлі недостатньої уваги з боку близьких. Підлітки із неблагополучних сімей стають більш агресивними у старшому (14 – 15 років) періоді вікового становлення (23,1%), що може бути пов'язано із відстоюванням власних діяльнісних повноважень у світі дорослих.

Використання соціометричної методики для діагностики статусного рівня підлітків у структурі референтної групи дозволило виявити сферу емоційно-атракативних переваг серед респондентів у процесі міжособистісної взаємодії (табл.3).

Аналіз результатів соціометричного дослідження демонструє домінування у зонах високостатусних членів референтних груп підлітків із благополучних сімей (6,6% належить до групи «зірок», 50% – до групи «наближених»).

Таблиця 3

Результати дослідження соціометричного статусу підлітків із сімей різного типу

Соціометричний статус Соціальна група (тип сім'ї)	«Зірки»		Наближені		Ігноровані		Ізольовані	
	Абс. вел.	%	Абс. вел.	%	Абс. вел.	%	Абс. вел.	%
Благополучні сім'ї (N = 106)	10	6,6	53	50	37	34,9	6	5,7
Асоціальні сім'ї (N = 7)	-	-	1	14,3	5	71,4	1	14,3
Псевдоблагополучні сім'ї (N = 16)	-	-	1	6,3	8	50	7	43,8
Неповні сім'ї (N = 22)	-	-	8	36,4	9	40,9	5	22,7
Всього : N =151	10	6,6	63	41,7	59	39	19	12,7

Підлітки із дисфункціональних сімей до зони соціометричних «зірок» не потрапляють, їхня статусна позиція (відносно загальної кількості респондентів) визначається домінуванням у зоні «ігнорованих», де знаходиться 71,4% підлітків із асоціальних сімей, 50% – із псевдоблагополучних сімей, 40,9% – із неповних сімей. Найбільш комфортною у категорії підлітків із дисфункціональних сімей є статусна позиція школярів із неповних сімей (36,4 % респондентів із цієї соціальної групи потрапляє до зони «наближених» (імовірно, в силу конформності поведінкових реакцій), 40,9 % – до зони «ігнорованих»). Несприятливою у референтній групі класу є статусна позиція підлітків із псевдоблагополучних сімей (50 % – у зоні «ігнорованих», 43,8 % – у зоні «ізольованих»), що може бути пов'язано із внутрішньою суперечливістю особистісного становлення підлітків даної соціальної групи.

Вікові зміни в статусному позиціонуванні підлітків не простежуються, а отже, можна припустити, що основні тенденції соціального прийняття (або неприйняття) референтною групою однолітків детерміновані соціально-культурними чинниками. У контексті реалізації інтимно-особистісного спілкування (як провідної діяльності підліткового періоду розвитку) ствердження престижної (або суб'єктивно прийнятної) статусної позиції підлітка у групі однолітків є одним із важливих аспектів соціалізації особистості. Спілкування із однолітками, враховуючи принципіву рівність його учасників і відносин колегіальності між

ними (на протигагу відносінам підпорядкування у традиційній практиці взаємодії із дорослими), особливо привабливе для підлітків. Ускладнення взаємовідносин з однолітками (нехтування, ігнорування групою особистості) провокує імпульсивні прояви поведінки, агресивність.

Соціальна адаптація підлітків до проблем міжособистісних взаємин носить спорадичний і неорганізований характер, не має єдиної загальної програми формування. На тлі дисфункціональних стосунків у сім'ї дана соціальна ситуація зумовлює системні деструктивні тенденції особистісного розвитку підлітка, що не може залишатися поза полем уваги психологів і педагогів та обумовлює необхідність професійного психолого-педагогічного супроводу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Однією із вимог ефективного психолого-педагогічного супроводу особистості дитини в контексті гуманізації навчально-виховного процесу є узгодженість (гармонізація) виховних принципів сім'ї та школи.

Зіставлення результатів емпіричного дослідження поведінкових реакцій (тривожність, агресивність) школярів підліткового віку дозволяє відзначити відмінності в особистісному розвитку підлітків, які виховуються у благополучних і дисфункціональних сім'ях різного типу. Групу ризику традиційно становлять підлітки із асоціальних сімей (рівень тривожності – підвищений і високий, рівень агресії – середній), схильні активно відстоювати свої інтереси, але без особливої ворожості. Однак, особливої уваги психологів і педагогів вимагають також і підлітки, які виховуються у псевдоблагополучних сім'ях і, як правило, не відносяться фахівцями до групи ризику. При зовнішній комфортності виховного простору у сім'ях даного типу у дітей виявляється підвищений рівень тривожності і високий рівень агресивності, що може бути обумовлено захисною реакцією підлітка на тлі нестабільності внутрішньосімейних відносин і недостатньої уваги до особистості дитини. Відрізняються специфікою особистісного становлення також і підлітки із неповних сімей (характеризуються дуже високою тривожністю на тлі низької агресії), поведінкові реакції яких обумовлені материнським вихованням в умовах гіперопіки.

Поведінкові прояви підлітків, які виховуються в сім'ях різного типу, обумовлюють їх позиціонування у соціометричній структурі навчальної групи, що у площині реалізації провідної діяльності (інтимно-особистісного спілкування) є важливим чинником адекватної соціалізації.

У цьому контексті зростає значимість системного психолого-педагогічного супроводу особистості підлітка у навчально-виховному процесі із урахуванням моделей сімейного виховання. У цілому адекватний психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу призводить до підвищення прогнозованої результативності навчання, розвитку та виховання із одночасним зниженням енергетичних і часових витрат як педагогів, так і учнів. При цьому передбачається можливість досягнення оптимального психічного навантаження підлітків, які виховуються у різних сім'ях, в межах зони ближнього (і варіативного) розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впливу сім'ї на розвиток особистості підлітка і передбачає подальші наукові розвідки.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / За ред. С. О. Муратова. – Рівне : Світанкова Зоря, 1995. – С. 10 – 16.
2. Давыдова Г. И. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 59 – 71.
3. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 234 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ball G. O. Problema gumanizacii' osvity ta dejaki naprjamky i'i' rozv'jazannja // Psyhologichni zasady gumanizacii' zagal'noi' seredn'oi' osvity / Za red. S. O. Muratova. – Rivne : Svitankova Zorja, 1995. – S. 10 – 16.
2. Davydova G. I. Razvitie individual'nosti v kontekste refleksivno-dialogicheskogo vzaimodejstvija / G. I. Davydova, I. N. Semenov // Mir psihologii. – 2008. – № 1. – S. 59 – 71.
3. Macumoto D. Chelovek, kul'tura, psihologija. Udivitel'nye zagadki, issledovanija i otkrytija / D. Macumoto. – SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2008. – 234 s.

N.M. Tokareva. The modelling peculiarities of teenagers' personality constructs in families of different types. In the article there are the analysis results of the reflexive and dialogical interaction of the developing opportunities in the system «teacher – teenager» presented as a strategic

vector of the adolescent's constructive personal formation under unstable postmodern circumstances. The psychological development determinant in the given conditions is the situation of uncertainty according to the research results. The article envisages psychological components of educational system's humanization by implementing the strategic concept of personal development. In this context, developing opportunities of a reflexive and dialogical interaction were analyzed as an environment for the humanization of educational process. The influence of the family on the formation of personal constructs of a teenager is defined. In the given context the importance of interpersonal communication in the process of subject becoming is theoretically explained.

Based on these theoretical positions, an empirical investigation was carried out; its results present a modus of personal constructs (anxiety, aggression, social status in the reference group) of adolescents from families of different types. It's proved that a purposeful psychological and educational accompaniment of a teenager's personality in the system of the reflexive and dialogical interaction promotes behavioral symptom complex stabilization of children from disadvantaged families. A perspective direction in further studies on personal constructs of a teenager is determined.

Key words: humanization of education, reflexive and dialogical interaction, educational system, personal constructs, teenagers age, behavioral symptom complex, disadvantaged families.

Отримано: 15.12.2013 р.

УДК 378.12:37.041

О.С. Толков

Психологічні особливості спрямованості особистості студентів

О.С. Толков. Психологічні особливості спрямованості особистості студентів. У статті зроблено спробу проаналізувати особливості спрямованості особистості студентів вищої школи. Розглянуто три види спрямованості: спрямованість на себе, спрямованість на спілкування та спрямованість на справу. Проведено експериментальне дослідження щодо виявлення провідного типу спрямованості у студентів вищої школи. Проаналізовано провідний тип спрямованості у студентів різних факультетів університету. Зазначено, що спрямованість виступає властивістю, яка виявляється в активному та стійкому прагненні займатися певною діяльністю, формує поведінку особистості.

Ключові слова: спрямованість, спрямованість на себе, спрямованість на спілкування, спрямованість на справу, студенти, вища школа.

А.С. Толков. Психологические особенности направленности личности студентов. В статье сделана попытка проанализировать особенности направленности личности студентов высшей школы. Рассмотрены три вида направленности: направленность на себя, направленность на общение и направленность на дело. Проведено экспериментальное исследование относительно выявления ведущего типа направленности у студентов высшей школы. Проанализирован ведущий тип направленности у студентов разных факультетов университета. Отмечено, что направленность выступает свойством, которое отображается в активном и стойком стремлении заниматься определённой деятельностью, формирует поведение личности.

Ключевые слова: направленность, направленность на себя, направленность на общение, направленность на дело, студенты, высшая школа.

Постановка проблеми. У наш час посилюються вимоги до особистості майбутнього фахівця, рівня його знань, умінь та навичок, підготовки до майбутньої професійної діяльності. Як показує практика, для ефективного здійснення будь-якого виду діяльності лише одного старання і бажання не достатньо. Успішність у певному виді діяльності неабияк залежить від наявності у людини здібностей і схильностей до обраного виду діяльності, від її спрямованості. Адже саме спрямованість – це властивість, яка виявляється в активному та стійкому прагненні займатися певною діяльністю, вдосконалюватися у ній. Саме під час навчання у вищій школі студентам бажано сформувати стійкий інтерес до обраної майбутньої професії, спрямовувати усі свої зусилля на опанування необхідними знаннями та вміннями.

Актуальність дослідження. Актуальність і важливість проблеми дослідження спрямованості особистості полягає у тому, що, проаналізувавши механізми формування спрямованості особистості, можна ефективніше реалізовувати власну діяльність, підвищувати продуктивність і конкурентоспроможність праці.

Теоретичні аспекти спрямованості особистості розглядалися у працях як вітчизняних (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Б.І. Додонов, О.М. Леонт'єв, А.Г. Здравомислов, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Б.А. Сосновський, П.М. Якобсон та ін.), так і зарубіжних (Р. Коуз, А. Маслоу, Е. Мейо, К. Менгер, П. Хейне, Х. Хекхаузен та ін.) науковців [1-9].

Спрямованість особистості характеризує людину через її прагнення, цінності, інтереси, світогляд, переконання тощо. Знання особливостей спрямованості особистості допомагає усві-

домити орієнтацію власних думок і бажань, дозволяє оцінити свої вчинки та мотиви їх здійснення.

Спрямованість особистості визначає активну та цілеспрямовану поведінку людини. Вона є складною психологічною властивістю, яка являє собою стійку систему внутрішніх спонукань і життєвих цілей людини. Спрямованість показує, до чого прагне людина у своєму житті і що її до цього спонукає [3].

Незважаючи на висвітленість у наукових джерелах, досить багато питань спрямованості так і залишаються не вирішеними. У зв'язку з цим актуальність дослідження полягає у вивченні особливостей спрямованості особистості.

Мета дослідження – вивчити психологічні особливості спрямованості особистості студентів.

Завдання дослідження:

- проаналізувати наукові джерела з проблематики спрямованості особистості;
- визначити провідний тип спрямованості особистості у студентів вищої школи.

У процесі виконання дослідження нами застосовано методику діагностики спрямованості особистості (В. Смейкал, М. Кучер) [6, с. 164-171].

Вибірка дослідження. Учасниками дослідження стали 82 студенти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серед них 22 студенти фізико-математичного факультету, 40 студентів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, 20 студентів педагогічного факультету.

Виклад основного матеріалу. Нами була проведена методика діагностики спрямованості особистості («Орієнтаційна анкета») (В. Смейкал, М. Кучер). Результати експериментального дослідження спрямованості особистості показали, що у більшості студентів вищої школи переважає спрямованість на спілкування (у 45,1 %), у меншій мірі виражена спрямованість на справу (у 34,1 %) і спрямованість на себе (у 20,7 %) (див. табл. 1 та рис. 1).

Таблиця 1

Тип спрямованості особистості студентів (у % від загальної кількості опитуваних)

Спрямованість особистості	Кількість осіб
Спрямованість на себе	20,7 %
Спрямованість на спілкування	45,1 %
Спрямованість на справу	34,1 %

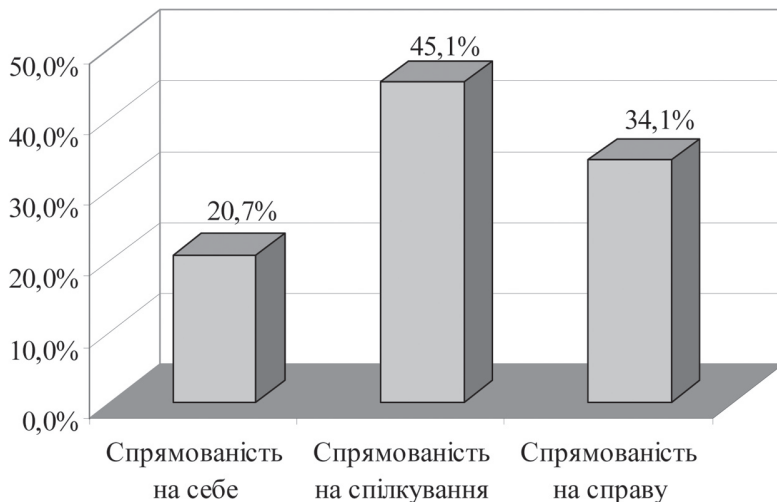


Рис. 1. Спрямованість особистості студентів

Як видно з табл. 1 та рис. 1, у переважній більшості студентів вищої школи (у 45,1 %) виявилася спрямованість на спілкування. Такі студенти за будь-яких умов намагаються підтримувати гарні стосунки з одногрупниками, викладачами. У них переважає орієнтація на спільну діяльність. Водночас, це іноді може ставати на заваді виконанню одноосібних завдань, адже вони здебільшого орієнтуються на інтереси групи. Студенти з такою спрямованістю зорієнтовані на соціальне схвалення, залежать від групи та колективу, відчують потребу в підтримці та прихильності оточуючих.

Зауважимо, що особи зі спрямованістю на спілкування [6, с. 164]:

- уникають прямого розв’язання проблеми;
- поступаються тиску групи;
- не висловлюють оригінальних ідей;
- іноді важко зрозуміти, що такі люди хочуть висловити;
- не беруть на себе відповідальність, коли мова йде про вибір завдань.

Найбільш значущою для студентів з такою спрямованістю є сфера людських взаємовідносин, тобто у центрі об’єктивної дійсності знаходиться людина з її переживаннями та взаємодія з іншими людьми [1, с. 633]. Дії особистості зі спрямованістю на спілкування визначаються потребою у спілкуванні. Події, пред-

мети, діяльність оцінюються такими студентами через емоційне ставлення до них, через чуттєве переживання. Найчастіше такі особи емоційно виразні та експансивні. Зазвичай, у них добре розвинені інтелект, мовлення та здатність до рефлексії, що допомагають їм ефективно взаємодіяти з оточуючими.

Зазначений тип спрямованості сприятливий для розвитку творчих здібностей у навчальній діяльності. Проте насиченість діяльності емоційними переживаннями нерідко стає передумовою виникнення соціальних конфліктів. Хоча варто зазначити, що, загалом, дані конфлікти не є довготривалими й не переростають у тривале протистояння між сторонами.

У студентів зі спрямованістю на спілкування в центрі уваги знаходиться сфера людських взаємовідносин. Однак, досить часто у них реальна діяльність замінюється комунікацією, тобто замість діяльності наявне розмірковування з її приводу. Широкий обмін інформацією з одногрупниками, друзями, різноманітні контакти, у які охоче й активно вступають студенти, значно збагачують їх загальними знаннями про світ, діяльність.

У таких осіб чітко виражена міміка, вони пластичні та динамічні, мають широке коло інтересів, цікавляться новим. У них добре розвинене мовлення, логічне мислення, вони мають багатий словниковий запас. Іноді вони занадто балакучі та нав'язливі у своєму прагненні до спілкування, хоча при цьому можуть виявляти чималі знання та бути обізнаними у багатьох питаннях, які не обов'язково пов'язані з навчальними предметами. Особливість цього типу спрямованості полягає у тому, що мовна, знакова сфера дійсності, яка є близькою таким особам, може замінити їм реальний предметний світ, світ конкретних чуттєвих ознак. Тому, хоча вони й добре мислять взагалі, їм часом важко підібрати конкретні деталі для аргументації своїх висловлювань, думок.

У 34,1 % опитуваних студентів переважає спрямованість на справу. У таких осіб виявляється зацікавленість до розв'язання ділових та робочих проблем, виконувати роботу намагаються якнайкраще та якнайякісніше. Вони зорієнтовані на ділову співпрацю, виявляють здатність до відстоювання власної думки.

Наявність у студентів вищої школи ділової спрямованості вказує на переважання мотивів, які генеруються самою навчальною діяльністю, захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до пізнання, оволодіння новими навичками та вміннями. Зазвичай такі студенти прагнуть до співпраці та домагаються найбільшої продуктивності групи, а тому намагаються

довести власну точку зору, яку вважають потрібною для виконання поставленого завдання.

Студенти зі спрямованістю на справу [6, с. 164]:

- допомагають членам навчальної групи висловлювати власні думки та переконання;
- підтримують групу та окремих осіб задля досягнення поставленої мети;
- легко, доступно та лаконічно викладають власні думки, міркування та спостереження;
- не ухиляються від безпосереднього розв'язання проблеми, не намагаються перекласти вирішення проблемного питання на інших.

Студенти, які зацікавлені у вирішенні ділових проблем, якісному виконанні роботи, орієнтовані на ділову співпрацю, здатні відстоювати власну думку, що важлива для досягнення загальної мети. Отримані результати свідчать про важливість для більшості студентів соціального схвалення і адекватних взаємовідносин у навчальному колективі. Використання цієї особливості допомагає розвиватися пізнавальним здібностям, формуванню індивідуальності, покращенню розумової діяльності, зростанню успішності, підвищенню самооцінки тощо. Зазвичай такі студенти прагнуть співпрацювати з колективом, групою і домагатися найбільшої продуктивності роботи. Для них характерні захопленість у оволодінні новими навичками та вміннями, самим процесом навчальної діяльності, прагнення до пізнання. Такі студенти намагаються самі активно діяти, ефективно виконувати покладені на них обов'язки. Зазвичай у таких студентів на першому місці перебуває навчальна діяльність, а далі йдуть розваги та відпочинок. Незважаючи на рівень успішності, вони, насамперед, намагаються зробити те, що їм задано або необхідно зробити, а потім відпочивають.

Результати експериментального дослідження показали, що у 20,7 % студентів переважає спрямованість на себе. Вона полягає в орієнтації на пряму винагороду й задоволення власних бажань безвідносно до вимог діяльності й потреб навчального колективу. У таких студентів нерідко виявляється агресивність у досягненні мети, владність, схильність до суперництва, дратівливості, тривожності. Вони за будь-яких умов намагаються перевершити у досягненнях інших, навіть якщо усвідомлюють, що не є знавцями у конкретному виді діяльності. Особистісна спрямованість формується за допомогою переважання мотивів власного благополуччя, прагнення до особистісної першості, прести-

жу, лідерства. Такі студенти досить часто бувають зайнятими собою, своїми почуттями та переживаннями й мало реагують на потреби оточуючих їх людей. Виконуючи будь-яке завдання, намагаються задовольнити свої претензії, амбіції незалежно від інтересів інших осіб.

Студенти зі спрямованістю на себе [6, с. 164]:

- більше зайняті собою і своїми почуттями та проблемами, аніж питаннями навчального колективу;
- роблять необґрунтовані та поспішні висновки про інших людей, оточуючих;
- намагаються нав'язати свою думку групі, оскільки вважають, що вони найкраще орієнтуються у питанні;
- оточуючі у їх присутності не почувуються вільно та розкуто, нерідко намагаються припинити взаємодію.

Особливо цінною та значущою для таких студентів є змістовна інтелектуальна діяльність, що полягає у відкритті для себе навколишнього світу предметів та ідей. Вони намагаються розвиватися самостійно, почасти без допомоги оточуючих, батьків, викладачів. Загалом, у таких студентів переважає впевненість, нерідко до самовпевненості, у свої силах, можливостях. Навчальна діяльність відбувається на фоні невисоких або взагалі відсутніх переживань. Такі студенти часто демонструють глибокі знання у різних сферах навколишньої дійсності. Водночас, нерідко, якщо й не розуміються на питанні – переконані у своїй правоті. У них добре розвинені мовлення і мислення. У них гарно розвинена рефлексія. Їх перш за все цікавить нове, незрозуміле, незвичайне. Від розумової діяльності, розв'язання дедалі складніших завдань вони отримують задоволення.

Цікавими виявилися результати експериментального дослідження щодо спрямованості особистості студентів різних факультетів (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Тип спрямованості студентів окремих факультетів
(у % від загальної кількості опитуваних)**

Тип спрямованості	Фізико-математичний факультет	Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології	Педагогічний факультет
Спрямованість на себе	9,1%	27,5%	20,0%
Спрямованість на спілкування	31,8%	42,5%	65,0%
Спрямованість на справу	59,1%	30,0%	15,0%

Як видно з табл. 2, у більшості студентів фізико-математичного факультету, на відміну від загального результату, переважає спрямованість на справу (у 59,1 %). Водночас, досить мало студентів виявилось зі спрямованістю на себе (лише 9,1 %). У третини (31,8 %) опитуваних встановлено спрямованість на спілкування.

У 42,5 % студентів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології переважає спрямованість на спілкування. Практично третина досліджуваних мають як спрямованість на себе (27,5 %), так і спрямованість на справу (30,0 %).

Найбільше у студентів педагогічного факультету виражається спрямованість на спілкування (у 65,5 %). Спрямованість на себе проявляється у 20,0 %, а спрямованість на справу є провідною у 15,0 % досліджуваних.

Висновки. Отже, спрямованість особистості студентів формує їх активну діяльність та взаємодію у соціумі, навчальному колективі. Від спрямованості нерідко залежить поведінка особистості, її бажання, потреби, цінності, переконання, стійка система внутрішніх спонукань і життєвих цілей людини.

Експериментальне дослідження показало, що у більшості студентів вищої школи переважає спрямованість на спілкування. Такі студенти зосереджені передусім на ефективній міжособистісній взаємодії, розумінні оточуючих. Досить велика кількість студентів має спрямованість на справу. Такі студенти спочатку виконують покладені на них обов'язки, орієнтовані на ділову співпрацю. Найменша кількість осіб виявилась із спрямованістю на себе. Студенти з таким типом спрямованості більше зайняті собою і своїми почуттями, проблемами, переживаннями.

Експериментальне дослідження виявило розбіжності у наявності провідних типів спрямованості у студентів різних факультетів. Так, у студентів фізико-математичного факультету переважає спрямованість на справу, а у студентів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології та студентів педагогічного факультету – спрямованість на спілкування.

Список використаних джерел

1. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник / М.Й. Варій. – 3-тє вид. – К: Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
2. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126-130.

3. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / Н.И. Конюхов. – М.: Макцентр, 1994. – 182 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования: учебное пособие / Е.М. Никиреев. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 192 с.
6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
7. Сосновский Б.А. Мотив и смысл / Б.А. Сосновский. – М.: Прометей, 1993. – 199 с.
8. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
9. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Политиздат, 1969. – 471 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Varij M.J. Zagal'na psihologija: pidruchnik / M.J. Varij. – 3-te vid. – K: Centr uchbovoї literaturi, 2009. – 1007 s.
2. Dodonov B.I. Struktura i dinamika motivov dejatel'nosti / B.I. Dodonov // Voprosy psihologii. – 1984. – № 4. – S. 126-130.
3. Konjuhov N.I. Prikladnye aspekty sovremennoj psihologii: terminy, zakony, koncepcii, metody / N.I. Konjuhov. – М.: Makcentr, 1994. – 182 s.
4. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – SPb.: Piter, 2007. – 352 s.
5. Nikireev E.M. Napravlennost' lichnosti i metody ee issledovani-ja: uchebnoe posobie / E.M. Nikireev. – М.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: MODJeK, 2004. – 192 s.
6. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / Pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoj, V.M. Snetkova. – SPb.: Rech', 2001. – 448 s.
7. Sosnovskij B.A. Motiv i smysl / B.A. Sosnovskij. – М.: Prometej, 1993. – 199 s.
8. Hekhauzen H. Psihologija motivacii dostizhenija / H. Hekhauzen. – SPb.: Rech', 2001. – 240 s.
9. Jakobson P.M. Psihologicheskie problemy motivacii povedeni-ja cheloveka / P.M. Jakobson. – М.: Politizdat, 1969. – 471 s.

O.S. Tolkov. Psychological features of the students' personality orientation. The features of orientation of the higher school students' personality has been analysed in the article. Three types of orientation are considered: orientation on itself, orientation on intercourse and orientation on business. It is marked that an orientation comes forward property, which appears in active and proof aspiration to carry on certain activity, forms the conduct of personality.

Experimental research is conducted for exposure of leading type of orientation in the students of higher school. It is set that in most students of higher school an orientation on intercourse prevails. Such students are concentrated, foremost, on effective interpersonality co-operation, understanding of circumferential. Plenty enough of students has an orientation on business. At the first such students carry out the duties laid on them which were oriented to the business collaboration. The least amount of persons appeared with an orientation on itself. The students with such type of orientation are busy by oneself and by the senses, problems, experiencing.

The leading type of orientation in the students of different university faculties has been analysed. In the students of physics and mathematics faculty an orientation on business prevails, but in the students of faculty of remedial and social pedagogy and psychology and in the students of pedagogical faculty orientation on intercourse prevails.

Key words: orientation, orientation on oneself, orientation on intercourse, orientation on business, students, higher school.

Отримано: 19.12.2013 р.

УДК 343.95:343.137.5

Н.В. Устинова, Д.В. Устинов

ОСОБЛИВОСТІ ВСТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНТАКТУ З ПІДЛІТКАМИ СПІВРОБІТНИКАМИ КРИМІНАЛЬНОЇ МІЛІЦІЇ У СПРАВАХ ДІТЕЙ

Н.В. Устинова, Д.В. Устинов. Особливості встановлення психологічного контакту з підлітками співробітниками кримінальної міліції у справах дітей. Стаття присвячена теоретичним та практичним аспектам проблеми використання психологічних знань співробітниками кримінальної міліції у справах дітей при попередженні, розкритті та розслі-

дуванні злочинів за участю неповнолітніх. Розглянуто питання психологічних особливостей неповнолітніх, причини їх девіантної поведінки. Досліджуються питання психологічної характеристики особи неповнолітнього, проблеми встановлення співробітниками кримінальної міліції у справах дітей ефективного психологічного контакту з неповнолітніми, види психологічного впливу, використання низки психологічних інструментів при проведенні профілактичних, оперативних, слідчих дій за участю неповнолітніх.

Ключові слова: оперативно-розшукова психологія, неповнолітні, підліткова злочинність, девіантна поведінка, психологічний контакт, психологічний вплив, діагностики правдивості показань.

Н.В. Устинова, Д.В. Устинов. Особенности установливания психологического контакта с подростками сотрудниками криминальной милиции по делам детей. Стаття посвящена теоретическим и практическим аспектам проблемы использования психологических знаний сотрудниками криминальной милиции по делам детей при предупреждении, раскрытии и расследовании преступлений при участии несовершеннолетних. Рассмотрены вопросы психологических особенностей несовершеннолетних, причины их девиантного поведения. Исследуются вопросы психологической характеристики личности несовершеннолетнего, проблемы установления сотрудниками криминальной милиции по делам детей эффективного психологического контакта с несовершеннолетними, виды психологического воздействия, использование ряда психологических инструментов при проведении профилактических, оперативных, следственных действий с участием несовершеннолетних.

Ключевые слова: оперативно-розыскная психология, несовершеннолетние, подростковая преступность, девиантное поведение, психологический контакт, психологическое воздействие, диагностика правдивости показаний.

Загальна постановка проблеми та аналіз основних досліджень. Оперативно-розшукова психологія – це галузь наукового знання, що передбачає дослідження психологічних закономірностей оперативної роботи та вироблення психологічних прийомів і методів вдосконалення оперативно-розшукової діяльності (ОРД), які базуються на пізнанні цих закономірностей. Багато авторів звертають увагу на те, що ця діяльність характеризується складностями у налагодженні ефективного спілкування, великою кількістю психологічних бар'єрів, підвищеною конфліктністю, протидією мотивів тощо [1,3,5,7].

Суб'єктами використання засобів психологічного пізнання в ОРД щодо неповнолітніх є, насамперед, оперпрацівники кримінальної міліції у справах дітей (КМСД). Саме вони у повсякденній професійній діяльності постійно стикаються з вели-

кою кількістю задач психологічного змісту, що потребують як найшвидшого та кваліфікованого вирішення.

Окремі аспекти вивчення психологічних особливостей неповнолітніх, психологічних причин вчинення ними злочинів, психологічних особливостей проведення слідчих дій, використання спеціальних психологічних знань при розслідуванні окремих категорій кримінальних справ щодо неповнолітніх досліджували як вчені-юристи, так і психологи. До кола досліджень, що певним чином стосуються цієї проблематики, можна, зокрема, віднести роботи, авторами яких є М.А. Алемаксін, М.М. Бабаєв, П.Д. Біленчук, Л.І. Божович, Б.С.Братусь, Н.Г. Бритвич, В.М. Бурдін, В.Л. Васильєв, А.П. Венедиктов, Л.С. Виготський, Н.І. Гаврилова, Н.І. Гуковська, А.І. Долгова, Г.Г. Доспулов, І.В. Дубровіна, А.В. Дулов, Д.Б. Ельконін, М.І. Єнікєєв, А.А. Закатов, К.Є.Ігошев, Л.Л. Канєвський, Н.С. Карпов, М. Кле, І.В. Козубовська, І.С.Кон, В.О. Коновалова, М.В. Костицький, М.М. Кочєнов, В.В. Коцинець, В.А.Крутецький, В.Я. Марчак, В.С. Медведєв, О.М. Морозов, О.Р. Ратінов, А.Б. Романюк, Б.В. Романюк, С.Л. Рубінштейн, В.Я. Рибальська, А.І.Селецький, Л.М. Семенюк, О.Д. Сітковська, В.М. Синьов, І.Н.Сорокотягін, С.І. Яковенко, А.М. Яковлєв та інші.

Використання співробітниками КМСД спеціальних психологічних знань при здійсненні ОРД з неповнолітніми, які становлять оперативний або слідчий інтерес, відбувається за наступними напрямками: а) вивчення особи неповнолітнього; б) налагодження психологічного контакту з неповнолітнім; в) здійснення психологічного впливу на неповнолітнього; г) оцінки достовірності та правдивості показань неповнолітнього; д) визначення тактики проведення окремих слідчих (оперативних) дій.

Отже, поглиблення знань психологічних закономірностей поведінки неповнолітніх, застосування психологічних методів в процесі ОРД може якісно покращити стиль і результативність роботи співробітників КМСД, сприяти налагодженню та регулюванню взаємовідносин з неповнолітніми, сприятиме глибшому розумінню мотивів їх вчинків, безпомилково оцінювати ситуацію, більш ефективно вирішувати свої професійні завдання в цілому. У цьому сенсі психологічні знання допомагають вловити стан особистості, знайти більш ефективні способи впливу, правильно оцінити їх результати.

Знання психологічних особливостей неповнолітнього правопорушника, а також причин скоєння ним злочину (у тому числі, мотивів та потреб) має велике значення для попередження і роз-

криття злочинів, що вчинені неповнолітніми. Водночас сьогодні використання психологічних знань в ОРД є недостатньо обґрунтованим і систематизованим, деякою мірою стихійним процесом, який не може задовольнити потреби практики. Проведені при підготовці даної роботи дослідження свідчать, що оперативні працівники КМСД в своїй практичній діяльності дуже рідко цілеспрямовано використовують досягнення психологічної науки. Зрозуміло, що для досягнення сучасних стандартів своєї діяльності оперативний працівник повинен вміти самостійно встановити психологічний контакт з неповнолітнім, налагодити з ними довірливі відносини, налаштувати на сумісне рішення наявних проблем, тощо. Тому дана проблема є дуже актуальною для сучасної психології і потребує розгорнутих та ретельних досліджень.

Мета та постановка завдань роботи. Метою даного дослідження є комплексний аналіз проблем використання психологічних знань співробітниками КМСД у своїй професійній діяльності під час встановлення контакту та спілкування з підлітками.

Для реалізації поставленої мети розв'язуються наступні завдання:

- здійснення теоретичного аналізу основних психологічних особливостей неповнолітніх, які впливають на їх поведінку;
- здійснення аналізу основних психологічних причин девіантної поведінки неповнолітніх;
- аналіз специфіки встановлення контакту, використання методів психологічного впливу при проведенні співробітниками КМСД оперативних і слідчих дій з неповнолітніми, виявлення психологічних параметрів, які пов'язані з ефективністю проведення зазначених дій, типових психологічних помилок;
- дослідження проблем, що створюють перешкоди більш широкому використанню співробітниками КМСД знань у сфері психології при проведенні оперативного супроводу досудового розслідування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації поставлених завдань у представленому дослідженні використані наступні методи:

- метод правового аналізу (догматичний), який застосовано для виявлення змісту норм законодавства України, що регулюють порядок використання співробітниками КМСД спеціальних психологічних знань під час оперативного

- супроводу досудового слідства у справах за участю неповнолітніх;
- метод аналізу кримінальних справ та інших матеріалів за участю неповнолітніх;
- метод спостереження за особливостями встановлення контакту та проведенням слідчих дій співробітниками КМСД з дітьми підліткового віку;
- метод співбесід зі співробітниками КМСД та неповнолітніми.

Для успіху у профілактиці дитячої злочинності та розкритті злочинів неповнолітніх передусім необхідно знати вікові особливості дітей окремих вікових груп. Одним із періодів розвитку людини, що потребує особливої уваги в зазначеному сенсі є підлітковий вік. Він є перехідним, головним чином у фізіологічному розумінні, бо це вік статевого дозрівання. У цей час досягають зрілості майже всі біологічні системи організму. Гормональна перебудова обумовлює характерний стрибок у зрості, що разом зі статевим дозріванням веде до появи нових почуттів та хвилювань. Л.С. Виготський писав, що в структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, остаточного, нерухомого. Особистісна нестабільність породжує суперечливі бажання і вчинки. Цей вік психологічно дуже суперечливий: соціальний статус мало чим відрізняється від дитячого, а почуття дорослості висуває новий рівень претензій, що відповідає становищу, якого підліток фактично ще не досяг. Поведінка підлітка регулюється його самооцінкою, яка формується під час спілкування з тими, хто його оточує. Але оскільки самооцінка суперечлива, не достатньо цілісна, стають можливими немотивовані вчинки, що інколи призводять до правопорушень. Головна цінність підлітка – досягти в оточенні (компанії, класі) більш високого становища. Підліток відчуває необхідність відповідати нормам, що прийняті в його середовищі. Оцінювання поглядів дорослих відбувається крізь призму референтної групи, і якщо підліток зустрічає їх мовчазну згоду, то не зазнає хвилювань. Невизнання дорослими особистої спроможності та самостійності обумовлюють прагнення підлітка до стихійно-групового спілкування (компанії, неформальні групи). Тому, спілкуючись з підлітком, необхідно пам'ятати, що він, вважаючи себе дорослим, намагається звільнитися від підключання. Йому дуже важливо відчувати, що він потрібний і що він на щось здатний.

Злочинність підлітків може бути обумовлена негативним впливом факторів навколишнього середовища та особливостями

характеру самого неповнолітнього. В.С. Ротенберг і С.М. Бондаренко вважають, що поведінка підлітків, яка відхиляється від норми, включаючи невмотивовані напади жорстокості, у ряді випадків може бути «диким» проявом неправильно орієнтованої активності, оскільки в ході психічного, фізичного і статевого дозрівання потреба в її реалізації є дуже гострою. Якщо ж ця потреба неправильно орієнтована, то часто це стає причиною девіантної поведінки.

Для отримання об'єктивної характеристики підлітка, з яким необхідно працювати, співробітник КМСД обов'язково повинен з'ясувати: в яких зовнішніх умовах він перебуває; які стосунки склалися із оточуючим середовищем, зокрема з батьками, вчителями, однолітками та іншими; в якому напрямку відбувається розвиток особистості, пізнавальних процесів, самосвідомості; поведінку неповнолітнього тощо. Без урахування всіх психологічних особливостей неповнолітніх неможливо якісно і правильно обрати тактичні прийоми при проведенні окремих слідчих дій в процесі їх планування, розробки слідчих версій, збору і дослідження доказової бази. Вивчення вікових особливостей неповнолітніх туг не є самоціллю і має на меті допомогти у розумінні ступеня впливу вікових особливостей на поведінку неповнолітнього та встановлення ступеня його суспільної небезпеки.

Девіантна поведінка включає в себе три рівні проявів. Перший рівень стосується відхилень, що порушують стереотипні уявлення суспільства про ті чи інші норми поведінки (дії неповнолітнього можуть викликати здивування, а в деякого й обурення, але жодним чином не зачіпатимуть права оточуючих людей). На другому рівні йдеться про соціальну дезорієнтацію (педагогічно занедбані діти). Третій рівень – криміногенна поведінка.

Основними причинами девіантної поведінки неповнолітніх є дисфункційність сімейних відносин (несприятливі сімейні стосунки, відчуженість батьків у ставленні до дитини, конфлікти між батьками, фізичні покарання дітей тощо), помилки у шкільному вихованні (публічні покарання учнів, відсутність мотивації до навчання тощо), проблеми у спілкуванні з однокласниками, негативний вплив засобів масової інформації. Сучасному підлітку притаманні такі риси: низький рівень самостійності, негативізм, відсутність рішучості, невміння контролювати власну поведінку, володіти собою, утримуватися від дій, що усвідомлюються як не потрібні або шкідливі, низький рівень дисциплінованості.

Найчастіше злочини скоюють, так звані, «важкі підлітки». Викликає занепокоєння те, що останнім часом характерною осо-

бливістю злочинності неповнолітніх є тенденція до зростання частки тяжких та особливо тяжких злочинів. Проведені нами дослідження виявили, що підліткам-правопорушникам найчастіше притаманні:

- низький рівень розвитку пізнавальних та соціальних інтересів (72%);
- неспроможність протистояти негативному впливу однолітків (86%);
- домінування таких рис, як лінощі (75%), агресивність (58%), безвідповідальність (84%);
- негативне ставлення до навчання (67%);
- невміння знайти себе в шкільному колективі (60%);
- несприятливі родинні умови (68%).

Скоєні підлітками злочини мають певні відмінності від аналогічних злочинів, скоєних дорослими. Їм притаманні

а) стосовно злочинів, пов'язаних з насильством:

- знущання, жорстокість (на 30% частіше, порівняно з дорослими правопорушниками);
- насильницькі дії до беззахисного (на 40%);

б) стосовно майнових злочинів:

- неперекорне бажання володіти певною річчю (на 60% частіше);
- намагання заволодіти річчю як «трофеєм» (на 45%);
- тенденція до накопичення (на 40%);
- бажання не бути «гіршими» за однолітків (на 55%).

Часто злочини, насамперед майнові, містять елементи гри, романтики, «прагнення до справедливості». Е. Берн [2] усіх злочинців розподіляв на два типи: ті, що бачать у злочині тільки матеріальну користь, та ті, кого приваблює гра. Велика кількість підлітків, що скоїли злочини, складає проміжну групу, вони можуть діяти, керуючись одними, то іншими мотивами. При цьому в кожному окремому випадку підліток знаходить собі внутрішнє виправдовування: взяв на деякий час, з солідарності, провчити, тощо.

Також однією з характерних ознак підліткової злочинності є психологічний механізм наслідування дорослих. Наприклад, це яскраво проявляється в, так званому, «телефонному тероризмі», що більш характерний молодшим підліткам. Мотивом може служити невідповідність до уроку, контрольної, бажання помститися вчителям, «перетворити кіно на реальність», попросту «подуркувати». Визначальне значення для розкриття такого роду злочинів має спілкування з підлітками, що підозрюються

в їх скоєнні, або можуть бути свідками. Причому спілкування з урахуванням мотивів тієї чи іншої поведінки підлітка. Першим кроком для визначення цих мотивів є первинне оцінювання.

Оцінювання можна розділити на два види:

1. Візуальне, тобто оцінювання, що основане на сприйнятті зовнішніх ознак людини (зовнішній вигляд, одяг, вираз обличчя, жестикуляція, хода, голос, особливості мовлення); це оцінювання здійснюється, як правило, при безпосередньому спілкуванні або перед його початком.

2. Біографічне, що основане на даних, які отримані в результаті вивчення біографії підлітка; під час цього процесу вивчаються усі відомі про об'єкт характеристики, які можуть що-небудь сказати про оцінюваного: дата народження, шкільна успішність, матеріальне становище та ін.

Крім того, під час візуального оцінювання, що передує вербальному контакту, вкрай необхідно оцінити стан підлітка в конкретний момент (стомленість, роздратованість, збудженість). Підліток, на відміну від дорослого, не може в повній мірі контролювати прояви емоцій свідомо, за допомогою вольових зусиль стримувати їх.

При оцінюванні неповнолітнього під час двостороннього контакту оперпрацівник не повинен забувати, що його теж оцінюють. Тому він повинен намагатися, крім отримання інформації про співбесідника створити потрібне враження (залежно від обраної тактики поведінки). Також треба пам'ятати, що основа ставлення до оперпрацівника з боку підлітка закладається в перші п'ятнадцять секунд спілкування. Тому необхідно максимально використати всі можливості саме в цей період, адже підліток ще не визначив, яку роль йому грати і є самим собою.

Якщо первинне оцінювання підлітка співробітником КМСД відбувається через аналіз зовнішніх ознак, у нього складається перше враження, яке надалі відіграє важливу роль та відбувається частіше на підсвідомому рівні. Незважаючи на подальшу діяльність, враження, що склалося дає про себе знати. Перше враження складається на основі сприйняття зовнішнього обліку; експресивних реакцій; голосу, мови.

На перше враження працівника КМСД можуть вплинути певні стереотипи, що здатні призвести до помилкових висновків. В подальшому це може завадити продуктивному спілкуванню. Серед стереотипів частіше відокремлюють:

- гала-ефект, підсвідому здатність оцінити риси характеру як «приємні-неприємні»;

- домінуючу потребу суб'єкта оцінювання;
- психічний стан оперативного працівника під час спілкування з підлітком;
- стереотип стандартного образу;
- вплив думки інших людей, тощо.

У процесі спілкування оцінка особистості відбувається, як правило, на підсвідомому рівні, на основі формування оціночного судження про людину. Відчуті почуття та хвилювання підлітка допомагає емпатія. Для свідомого використання емпатії необхідно виявити до неповнолітнього щирий інтерес, бо саме щирість може активізувати усі можливості та резерви психіки.

Для швидкого встановлення контакту та подальшого якісного спілкування з підлітками працівники КМСД повинні розуміти існування можливих психологічних бар'єрів спілкування та можливі шляхи щодо їх подолання:

- *бар'єр недовіри та ворожнечі* долається шляхом акцентування уваги на значущості підлітка, його неповторності;
- *бар'єр перенасиченості контактом* попереджається завдяки урахуванню особливостей темпераменту та характеру з самого початку бесіди;
- *бар'єр байдужості* долається за допомогою акцентування уваги на значимих для конкретного підлітка речах;
- *бар'єр несумісності* долається через безумовне прийняття підлітка з усіма недоліками та тривале розумне спілкування.

Крім цього, слід враховувати, що може виникнути *емоційно-вольовий бар'єр* – негативно-емоційний стан або в момент спілкування, або через загальне негативне ставлення підлітка до міліції (можливо, конкретного працівника). Нейтралізується повагою, уважним ставленням, створенням умов до персонального контакту. Потенційно можливою є також поява мотиваційного бар'єра, що виникає при принциповому небажанні допомагати чи взагалі спілкуватися з працівниками міліції або через страх помсти. Правильне визначення мотиву такої поведінки та психологічно вірно підібрані аргументи можуть допомогти подолати зазначений бар'єр та встановити контакт.

При роботі співробітника КМСД з неповнолітніми свідками або особами, що можуть ними стати, також слід враховувати можливість існування різних психологічних причин їх неправдивих показань. Так, треба розрізняти завідомо неправдиві показання та показання, що є неправдивими в результаті помил-

ки. Причинами завідомо неправдивих показань можуть бути: особиста заінтересованість неповнолітнього свідка, вплив з боку інших осіб, характер взаємовідносин з учасниками оперативно-слідчого процесу, пережитий психічний стрес у зв'язку з допитом, залежний стан від обвинуваченого чи потерпілого, кругова порука тощо. Причинами показань, що є неправдивими в результаті помилки, є особливості сприйняття та пам'яті, обмежений словниковий запас або неправильне позначення термінів, вплив зовнішніх факторів (засобів масової інформації, інших свідків, чутки) тощо.

Для встановлення істини необхідно не тільки знати, які зміни виникають у психіці об'єктів оперативно-розшукової психології, а й уміти правильно впливати на них, щоб отримати відомості, які об'єктивно відображають події, або іншим чином становлять оперативний інтерес. Особливо ці знання та вміння стосуються спілкування з неповнолітніми, як з об'єктом, що потребує окремої уваги та розуміння. До методів психологічного впливу, що сьогодні застосовуються в слідчій діяльності, належать: переконання, зараження, навіювання, наслідування та маніпуляція, із яких допустимими під час розслідування злочинів, що вчинені неповнолітніми або щодо них, є переконання та зараження. Навіювання може застосовуватися лише, щоб спонукати неповнолітнього говорити правду. Наслідування передбачає копіювання неповнолітнім поведінки слідчого, і тому не буде ефективним методом психологічного впливу. Маніпуляція є неправомірною і незаконною, а отже, і недопустимим способом психологічного впливу взагалі, і щодо неповнолітнього, зокрема [6].

Одним із самих дієвих методів успішної взаємодії працівника КМСД з підлітком є переконання як спосіб впливу на особистість, що торкається її раціональної та емоційної сфери. Процес переконання в цьому випадку повинен являти собою явну чи приховану дискусію, що має на меті досягнення єдності розуміння і переживання. При цьому працівник міліції не повинен підміняти переконання моралізуванням, як це часто трапляється, коли на початку спілкування не утворюється зворотній зв'язок. При переконанні бажане положення доводиться, при моралізуванні – декларується в таких, наприклад, формах: «і не соромно», «неправильно», «кожен повинен», тощо. Все, про що говориться при моралізуванні, добре відомо тим, до кого воно звернено, і тому підлітки відносяться до такого способу впливу іронічно, зневажливо. О.Г. Ковальов [4] зазначає, що

повідомлення, яке не несе в собі нової інформації, може не тільки не сприйматися, але й викликати роздратування, негативну реакцію. Тому переконання повинно містити змістовну інформацію в повідомленні того, хто переконує, і усвідомлене відношення до неї з боку того, хто сприймає. З цієї причини важливо під час спілкування контролювати спосіб розмови з підлітком, дотримуватися заздалегідь обраних аргументів, не переходити на небажаний тип взаємодії, що має допомогти отримати бажаний результат.

Під час усієї бесіди важливо слідкувати за динамікою психологічного стану підлітка. Слід звертати увагу на появу ознак втоми, роздратованості тощо. Якщо ці ознаки проявляються, необхідно проаналізувати та усунути їх причини, або за можливості взагалі відкласти, перенести спілкування.

Висновки та перспективи подальшого використання результатів. На підставі проведеного дослідження можна зробити висновок про необхідність поглибленого використання співробітниками КМСД низки різноманітних психологічних знань щодо неповнолітніх учасників досудового розслідування. Психологічні знання, в першу чергу, необхідно використовувати, щоб сам процес розслідування не поглибив дію наслідків вчинення злочину щодо неповнолітнього. Крім того, знання психологічних особливостей і їх урахування може нівелювати дію усіх факторів, які можуть впливати на об'єктивність і правдивість показань неповнолітніх потерпілих. Ефективним у перспективі буде використання спеціальних психологічних знань для діагностики правдивості показань свідків підліткового віку, викриття неправди, а також виявлення та усунення помилок в їх показаннях.

Список використаних джерел

1. Андросюк В.Г. Педагогика и психология в деятельности органов внутренних дел / В.Г. Андросюк. – К.: КВШ МВД РФ, 1990. – 80 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Минск: Современный литератор, 2002. – 448 с.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология: учебное пособие / В.Л. Васильев. – М.: Юридическая литература, 1991. – 462 с.
4. Ковалев А.Г. Психология личности. Второе издание, исправленное и дополненное // А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1965. – 289 с.

5. Кон И.С. Психология старшекласника: пособие для учителей / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 189 с.
6. Петечел О.Ю. Форми використання спеціальних психологічних знань щодо неповнолітніх учасників досудового слідства / О.Ю. Петечел // Держава і право : Зб. наук. праць. Юридичні і політичні науки. – К.: Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. – 2007. – Вип. 36. – С. 478–485.
7. Чуфаровский Ю.В. Психология в оперативно-розыскной деятельности / Ю.В. Чуфаровский. – М.: Право и закон, 1996. – 125 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Androsjuk V.G. Pedagogika i psihologija v dejatel'nosti organov vnutrennih del / V.G. Androsjuk. – K.: KVSh MVD RF, 1990. – 80 s.
2. Bern Je. Iгры, v kotorye igrajut ljudi. Ljudi, kotorye igrajut v igrы / Je. Bern. – Minsk: Sovremennyj literator, 2002. – 448 s.
3. Vasil'ev V.L. Juridicheskaja psihologija: uchebnoe posobie / V.L. Vasil'ev. – M.: Juridicheskaja literatura, 1991. – 462 s.
4. Kovalev A.G. Psihologija lichnosti. Vtoroe izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe / A.G. Kovalev. – M.: Prosveshhenie, 1965. – 289 s.
5. Kon I.S. Psihologija starsheklassnika: posobie dlja uchitelej / I.S. Kon. – M.: Prosveshhenie, 1980. – 189 s.
6. Petechel O.Ju. Formy vykorystannja special'nyh psihologichnyh znan' shhodo nepovnolitnih uchasnykiv dosudovogo slidstva / O.Ju. Petechel // Derzhava i pravo : Zb. nauk. prac'. Jurydychni i politychni nauky. – K.: In-t derzhavy i prava im. V. M. Korec'kogo NAN Ukrai'ny. – 2007. – Vyp. 36. – S. 478–485.
7. Chufarovskij Ju.V. Psihologija v operativno-rozysknoj dejatel'nosti / Ju.V. Chufarovskij. – M.: Pravo i zakon, 1996. – 125 s.

N.V. Ustynova, D.V. Ustynov. The peculiarities of establishing the psychological contact between juveniles and officers of criminal police for juvenile and children. The results of investigation of the problem of psychological knowledge applying for work of criminal police for juvenile and children (CPJC) officer are presented. The questions of the psychological characteristics of accused juveniles, the reasons for their deviant behavior, establishing psychological contact with juveniles, implementation of psychological impact on juveniles, assessment of the credibility and truthfulness of the testimony of juveniles, determining the

tactics of individual investigative actions are analyzed. To implement the tasks used the method of legal analysis to identify the contents of Ukraine legislation governing of staff CPJC special psychological knowledge for operational support of the criminal investigative actions in cases involving juveniles, a method of analysis of criminal cases and other materials involving juveniles, a method of monitoring the features of contacts and the investigation staff CPJC teenage children, a method of interviews with employees CPJC and juveniles. It is concluded that psychological knowledge is necessary to use so that in results process of investigative actions was not deepen consequences to committing a crime against a juveniles. It is also noted that knowledge of psychological characteristics and their consideration can reverse the effects of all factors that could affect the objectivity and veracity of the testimony of juvenile victims. It is effective to use specialized psychological knowledge to diagnose the veracity of testimony adolescence, to expose lies, and identify and eliminate errors in their testimonies.

Key words: operative and search psychology, juvenile, juvenile delinquency, deviant behavior, psychological contact, psychological impact, diagnostics truthful testimony.

Отримано: 15.01.2014 р.

УДК 159.922.8

І.В. Федосєєва

До проблеми теоретико-емпіричного вивчення соціально-психологічної компетентності старшокласників у спілкуванні

І.В. Федосєєва. До проблеми теоретико-емпіричного вивчення соціально-психологічної компетентності старшокласників у спілкуванні. У статті розкрито результати ґрунтового теоретико-емпіричного дослідження проблеми компетентності старшокласників у спілкуванні. Автором здійснено спробу на основі аналізу дефініцій компетентності у спілкуванні виявити відмінності у підходах різних авторів і одночасно засвідчити певну спільність поглядів щодо тих чи інших ознак даного

психологічного феномена; виокремити структурні складові досліджуваного комплексного утворення. Стрижневим завданням, розв'язаним у дослідженні, стала розробка і верифікація на матеріалі емпіричних досліджень методики вимірювання рівня компетентності старшокласників у спілкуванні. Проведене емпіричне дослідження презентоване у вигляді результатів констатувального експерименту на матеріалі учнів старших класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів України.

Ключові слова: спілкування, комунікація, соціально-психологічна компетентність, комунікативна компетентність, міжособистісні взаємини, навчальна діяльність, старший шкільний вік.

И.В. Федосеева. К проблеме теоретико-эмпирического изучения социально-психологической компетентности старшеклассников в общении. В статье раскрыты результаты основательного теоретико-эмпирического исследования проблемы компетентности старшеклассников в общении. Автором предпринята попытка на основе анализа дефиниций компетентности в общении определить отличия в подходах разных авторов и одновременно засвидетельствовать определённую общность взглядов на те или иные признаки данного психологического феномена; выделить структурные составляющие исследуемого комплексного образования. Стрижневим заданием, решенным в исследовании, стала разработка и верификация на материале эмпирических исследований методики измерения уровня компетентности старшеклассников в общении. Проведенное эмпирическое исследование представлено в виде результатов констатирующего эксперимента на материале учеников старших классов средних общеобразовательных учебных заведений Украины.

Ключевые слова: общение, коммуникация, социально-психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, межличностные взаимоотношения, учебная деятельность, старший школьный возраст.

Постановка проблеми. Пріоритетне місце серед ключових компетентностей особистості, визначених державними освітніми документами й концептуальними дослідженнями сучасних учених, надано комунікативній компетентності школярів, яка являє собою цілісну, поліаспектну, багаторівневу особистісну характеристику. Ця обставина детермінована тим, що компетентність у спілкуванні іманентно присутня в решті видів ключових компетентностей і забезпечує оволодіння школярем креативними навичками навчальної діяльності в процесі вирішення різноманітних комунікативних задач, встановлення і підтримку конструктивних контактів з іншими людьми, успішну адаптацію в соціальних групах і ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Розвиток компетентності у спілкуванні як особистісної якості старшокласників викликає закономірний інтерес дослідників, педагогів, психологів-практиків, широких кіл громадськості, що обумовлено зростанням соціальних очікувань по відношенню до освітніх установ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення компетентності в спілкуванні є зовсім не новою проблемою, яка досліджувалася когортою вітчизняних і зарубіжних психологів (Ю.М. Жуков, І.О. Зимня, Ю.М. Ємельянов, Є.А. Кукуєв, Л.А. Петровська, П.В. Растянніков, В.А. Семиченко, Є.В. Сидоренко, Т.С. Яценко, Д. Хаймс). Багато сучасних дослідників розглядають компетентність у спілкуванні як психосоціальну якість, що означає силу й упевненість, які з'являються від усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням (Л. Хьелл, Д. Зіглер). Інші дослідники пов'язують комунікативну компетентність з умінням давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, визначати форму й напрямок комунікації й адаптуватися в ній (Є.В. Руденський). Проблема забезпечення ефективності комунікативної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, яка характеризується активністю, усвідомленістю й цілеспрямованістю обох сторін, досліджується багатьма авторами (І.А. Зимня, Х.І. Лімейтс, В.В. Рубцов, Н.Ю. Постолук, Г.А. Цукерман та інші) [3].

Феномен комунікативної компетентності досить широко представлений в сучасній психолого-педагогічній літературі (О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, Ю.М. Жуков, Ю.М. Ємельянов, Г.А. Кудрявцева, Н.В. Кузьміна, О.В. Крючкова, В.О. Лабунська, А.В. Мудрик, Л.А. Петровська, Є.В. Руденський, Г.С. Трофімова, Ю.Л. Ханін та інші), де розглядається з функціонального, діяльнісного та особистісного підходів [2].

Особливо актуальною сьогодні уявляється проблема комунікативної компетентності в молодіжному середовищі. Проте досліджень, присвячених розвитку компетентності особистості у спілкуванні, недостатньо. Маловивченими в сучасній психології залишаються деякі аспекти розвитку комунікативної компетентності як професійно важливої якості особистості в умовах навчання у старших класах загальноосвітніх шкіл. Недостатньо повно визначено основні компоненти змісту комунікативної компетентності, фактори, що впливають на її розвиток та формування в старшому шкільному віці, психолого-педагогічні умови, створення яких здатне позитивно впливати на зміни стилю взаємодії в учнівському середовищі.

Очевидно, що відсутність спеціальних досліджень з цього питання обмежує як загальнотеоретичні уявлення про генезу і механізм процесу спілкування загалом, так і розробку релевантних, конкретної ситуації, методичних прийомів. З огляду на актуальність і недостатню розробленість у психології порушеної нами проблеми, а також її теоретичну і практичну значимість, нами було проведено спеціальне теоретико-емпіричне дослідження соціально-психологічної компетентності старшокласників у спілкуванні.

Мета написання статті – теоретично вивчити та емпірично дослідити особливості соціально-психологічної компетентності у спілкуванні; презентувати результати констатувального експерименту на матеріалі учнів старших класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Поняття соціально-психологічної компетентності особистості у спілкуванні розглядається багатьма дослідниками, які послуговуються при цьому різним її розумінням (Ж.М. Глозман, Ю.М. Ємельянов, В.П. Зінченко, М.І. Конюхов, Б.Г. Мещеряков, Л.А. Петровська, Л.А. Цветкова, М.Г. Ярошевський).

Аналіз дефініцій компетентності у спілкуванні дав можливість виявити відмінності у підходах різних авторів і одночасно засвідчити певну спільність поглядів щодо тих чи інших ознак даного психологічного феномена.

Зокрема, одні автори головним у комунікативній компетентності вважають ефективність спілкування (Ж.М. Глозман, В.П. Зінченко, Б.Г. Мещеряков). Зі свого боку Л.А. Петровська вважає, що гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій є суттєвим показником компетентного, зрілого спілкування [7].

Спираючись на результати досліджень багатьох учених, ми дійшли висновку, що компетентність старшокласників у спілкуванні має (у широкому розумінні) такі структурні складові:

- здатність передбачати ситуацію міжособистісного спілкування;
- здатність відчувати соціально-психологічну атмосферу ситуації взаємодії;
- здатність здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в ситуації міжособистісної взаємодії;
- здатність встановлювати і підтримувати потрібні контакти з людьми;
- володіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність спілкування.

У розв'язанні поставлених завдань ми спиратимемося у нашому дослідженні на таке **визначення компетентності у спілкуванні** – це складно організоване психологічне утворення суб'єкта спілкування, система комунікативних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність його комунікативної діяльності. Змістову структуру компетентності старшокласника у спілкуванні, за даними дослідників, утворюють три головних групи вмінь, або здатностей особистості:

1. Комунікативно-мовленнєва здатність, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації, б) адекватне розуміння смислу інформації, в) програмування і висловлення своїх думок в усній чи письмовій формі.
2. Соціально-перцептивна здатність (сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємооцінка). Володіння нею передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної сутності); б) моральні уявлення (емпатія як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повага до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів, уподобань, інтуїція).
3. Інтерактивна здатність (вміння регулювати взаємодію, взаємовплив і досягати взаємопорозуміння), що об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність впливати на партнера зі спілкування: вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини [6].

Як засвідчив здійснений нами аналіз відповідних літературних джерел, загальноновизнаної і такої, що відповідає прийнятим психометричним вимогам методики, діагностики компетентності старшокласників у спілкуванні сьогодні не розроблено. Це пов'язано, насамперед, з багатоаспектністю даного феномена, з різноманітністю класифікацій детермінант компетентності в спілкуванні.

Спираючись на викладене уявлення про зміст і обсяг поняття компетентності у спілкуванні, особливості, що детермінують даний процес, першочерговою для нашого дослідження убачалася задача розроблення й верифікації на матеріалі емпіричних досліджень методики вимірювання рівня компетентності старшокласників у спілкуванні.

З цієї метою нами було розроблено програму вимірювання рівня компетентності старшокласників у спілкуванні за допомогою наступних методичних прийомів:

- методики діагностики комунікативної соціальної компетентності (КСК) М.П. Фетіскіна [8, с. 138 – 149];
- методики «Оцінка комунікативного контролю в спілкуванні» Маріона Снайдера [5];
- методики «Діагностики рівня сформованості та проявів компетентності в спілкуванні» за В.Ф. Ряховським [1; 4].

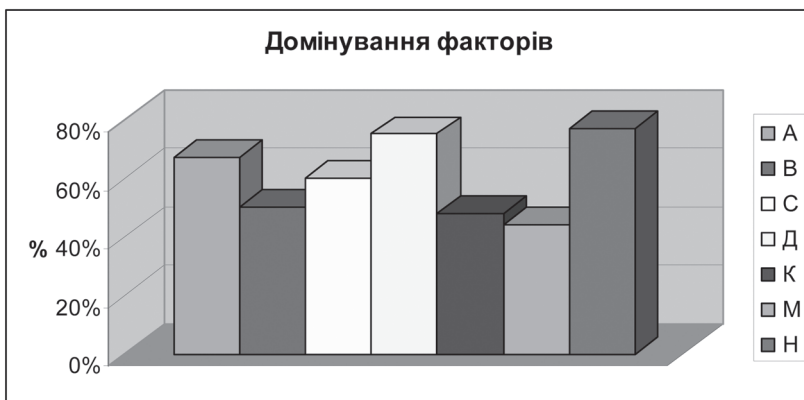
Дослідження здійснювалося на базі загальноосвітніх навчальних закладів I-III ст. м. Переяслава-Хмельницького. Експериментальну вибірку склали учні 9-х – 10-х класів загальною кількістю 48 осіб.

Компетентність у спілкуванні можна виміряти через комунікативну соціальну компетентність, тому першим напрямом для дослідження нами було визначено соціально-психологічний компонент.

В результаті використаної нами методики «Діагностики комунікативної соціальної компетентності (КСК) М.П. Фетіскіна було виявлено суттєве домінування за **фактором Н**, згідно якого 77 % вибірки (37 старшокласників) мають високий рівень прояву. Цей фактор, зокрема, його високий рівень інтерпретується як контролюючий себе, уміючий підкорятися правилам. На противагу цим учням, 23 %, а це 11 старшокласників, презентували низький рівень, який засвідчив імпульсивність та неорганізованість респондентів. Суттєва перевага була виявлена за **фактором Д** – 36 старшокласників (75 %) проявили високий рівень, який інтерпретується як життєрадісність, веселість, безпечність. На противагу наведеним характеристикам, 25 % вибірки надали перевагу мовчазливості й серйозності. 67 % вибірки, які склали 32 учні-старшокласники, надали перевагу високій оцінці за **фактором А**: відкритість, легкість у спілкуванні, товариськість. Решта 33 % – нетовариські, замкнені, з низьким рівнем компетентності в спілкуванні.

Цікавими є одержані дані за **фактором С**: 60 % респондентів, а це 29 старшокласників, які отримали високу оцінку. Вона означає емоційну стійкість у спілкуванні, зрілість, спокій. На противагу цим учням, 40% вибірки, яку склали 19 старшокласників, є емоційно нестійкими в комунікації, мінливими, піддатливими почуттям. 50х50% розташувалися показники за **фактором В**. Рівно половина вибірки характеризується розвиненим логічним мисленням, кмітливістю, й половина – 24 старшокласники – ма-

ють прямо протилежні показники. Решта факторів не отримали значимих показників, тому ми не бачили сенсу їхньої детальної інтерпретації.



Гістограма 1. Домінування факторів за методикою М.П. Фетіскіна

У цілому по методиці ми можемо констатувати досить позитивні показники, які засвідчують легкість досліджуваних у спілкуванні, високу комунікативну компетентність, розвинене логічне мислення, кмітливість, емоційну стійкість під час міжособистісної взаємодії, високий самоконтроль. Проте, варто зазначити, що близько 30 % вибірки презентували прямо протилежні показники, які наштовхують на думку про засоби психопрофілактики й корекції компетентності старшокласників у спілкуванні.

Наступним напрямком емпіричного дослідження компетентності старшокласників у спілкуванні стало вивчення комунікативних умінь та комунікативного контролю в спілкуванні, які визначають соціально-психологічну комунікативну компетентність. З цією метою ми скористалися методикою оцінки комунікативного контролю в спілкуванні (М. Снайдера), отримані показники за якою презентовано у вигляді кругової діаграми 2.

На основі оцінювання реакції на різноманітні ситуації як правильні чи неправильні, за М. Снайдер, виявляється три рівні комунікативного контролю – високий, середній та низький. Зокрема низький показник, виявлений в даному дослідженні в 19 % вибірки, характеризується стійкістю поведінки (учень не вважає за потрібне змінюватися в залежності від ситуації і не вра-

ховує особливості партнера по спілкуванню, а також особливості ситуації); схильністю до спонтанного та щирого саморозкриття в спілкуванні, безпосередністю, відкритістю; «незручністю» в спілкуванні через прямотліїність, негнучкість; стійкістю «Я», схильністю до стереотипів.

Середній комунікативний контроль, що спостерігається в 46 % досліджуваних старшокласників, характеризується щирістю, спонтанністю поведінки; нестриманістю в емоційних проявах і схильністю до афектів, образ, конфліктів; схильністю враховувати в своїй поведінці інтереси оточуючих; низькою саморегуляцією.



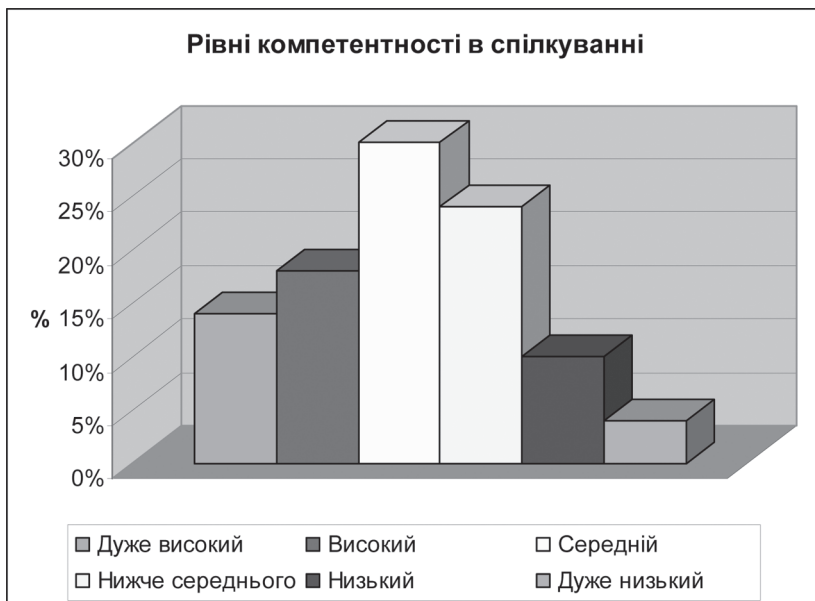
Діаграма 2. Рівні комунікативного контролю старшокласників за методикою М. Снайдер

Високий комунікативний контроль, що презентували 35 % вибірки, характеризується легкістю входження в будь-яку роль; гнучкістю реагування на зміни ситуації; хорошим самопочуттям і настроєм; схильністю до прогнозування та передбачення враження, яке викликає в оточуючих; вмінням постійно тримати себе в формі, слідкувати за собою, знанням, де і як себе вести, умінням керувати вираженням своїх емоцій; відсутністю потягу до непрогнозованих ситуацій.

Наступним психодіагностичним інструментом, яким ми скористалися в нашому емпіричному дослідженні, стала методика «Діагностики рівня сформованості та проявів компетентності в спілкуванні» за В.Ф. Ряховським. Досліджуючи компетентність старшокласників у спілкуванні, ми встановили розкид даних, презентований на гістограмі 3.

Аналізуючи результати методики В.Ф. Ряховського, варто зазначити, що в цілому домінують нижчий середнього, низький рівні сформованості та прояву компетентності старшокласників у спілкуванні. Так, зокрема, дуже низький рівень, який виявляє-

но у 4 % вибірки (2 старшокласники) інтерпретується так: «Ви некомунікабельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, передусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що потребує групових зусиль. Намагайтеся бути більш комунікательними, контролюйте себе».



Гістограма 3. Рівні сформованості та прояву компетентності в спілкуванні за В.Ф. Ряховським

Низький рівень компетентності в спілкуванні притаманний 5 учням, які склали 10 % загального числа вибірки: «Ви замкнені, неговірки, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не призводять до паніки, то надовго виводять вас з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить змінити ці особливості характеру».

Нижчий середнього рівень діагностовано в 11 старшокласників, а це 24 % від загальної вибірки респондентів. Інтерпретація цього рівня наступна: «Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці почуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях

часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашій владі».

Середній рівень притаманний 30 % старшокласників (14 учнів): «У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я – усе це вас дратує».

Високий рівень виявлено у 9 учнів, які склали 18 % загальної вибірки: «Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говірки, любите висловлюватися з різних питань, що часто дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати».

Дуже високий рівень діагностовано у 7 старшокласників (14 % вибірки): «Товариськість «б'є з вас ключем». Ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди почуваете себе у своїй тарілці».

Надмірна патологічна комунікабельність, що має хворобливий характер, не виявлена у жодного з респондентів.

Висновки. Узагальнюючи одержані за методиками дані, варто зазначити, що більшість досліджуваних презентували позитивні показники, заявивши про середній та високий рівні компетентності в спілкуванні, проте наявною залишається частка вибірки (близько 17 %), яка потребує компетентного, спрямованого й планомірного психологічного впливу корекційно-розвивального характеру.

Перспективи подальших розвідок. Проведене нами теоретико-емпіричне дослідження соціально-психологічної компетентності старшокласників у спілкуванні цілком не вичерпує означеної проблеми. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо:

- у розширенні методики психодіагностичного вимірювання компетентності в спілкуванні,
- в охопленні експериментом різновікової вибірки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, гендерному аналізі відмінностей комунікативної компетентності,

- у впровадженні в шкільну практику методичних рекомендацій щодо корекції й розвитку компетентності в спілкуванні,
- у розробці тренінгових технологій розвитку й формування соціально-психологічної компетентності старшокласників у спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2007. – 304 с.
2. Курилова С.Ю. Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в учебной проектной деятельности : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. педагог. наук: спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.Ю. Курилова. – Владикавказ, 2011. – 19 с.
3. Метелева Л.А. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности учащихся в процессе обучения иностранному языку : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. психол. наук: спец. : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л.А. Метелева. – Самара, 2008. – 22 с.
4. Психология личности : тесты, опросники, методики / [авторы-составители Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова]. – М. : Геликон, 2005. – 220 с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
6. Сікорська Л.Б. Психологічні умови оптимізації міжособистісних взаємин учнів на початковому етапі навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец.: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.Б. Сікорська. – Київ, 2009. – 20 с.
7. Тимофієва М.П. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейного лікаря : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.П. Тимофієва. – Київ, 2008. – 21 с.
8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 490 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Jenciklopedija psihologicheskikh testov. Obshhenie, liderstvo, mezhlichnostnye otnoshenija. – M. : OOO «Izdatel'stvo AST», 2007. – 304 s.
2. Kurilova S.Ju. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti starsheklassnikov v uchebnoj proektnoj dejatel'nosti : avtoref. diss. na soiskanie nauchnoj stepeni kand. pedagog. nauk: spec. : 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» / S.Ju. Kurilova. – Vladikavkaz, 2011. – 19 s.
3. Meteleva L.A. Psihologo-pedagogicheskie uslovija formirovanija kommunikativnoj kompetentnosti uchashhihsja v processe obuchenija inostrannomu jazyku : avtoref. diss. na soiskanie nauchnoj stepeni kand. psihol. nauk: spec. : 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / L.A. Meteleva. – Samara, 2008. – 22 s.
4. Psihologija lichnosti : testy, oprosniki, metodiki / [avtory-sostaviteli N.V. Kirsheva, N.V. Rjabchikova]. – M. : Gelikon, 2005. – 220 s.
5. Rajgorodskij D.Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy : uchebnoe posobie / D.Ja. Rajgorodskij. – Samara : Izd. dom «BAHRAH-M», 2002. – 672 s.
6. Sikors'ka L.B. Psychologichni umovy optymizacii' mizhosobystisnyh vzajemyn uchniv na pochatkovomu etapi navchannja : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec.: 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / L.B. Sikors'ka. – Kyi'v, 2009. – 20 s.
7. Tymofijeva M.P. Psychologichni umovy rozvytku komunikativnoi' kompetentnosti majbutn'ogo simejnogo likrja : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec: 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / M.P. Tymofijeva. – Kyi'v, 2008. – 21 s.
8. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitijsja lichnosti i malyh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. – M. : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2005. – 490 s.

I.V. Fedosieieva. To the problem of theoretical and empirical study of social and psychological competence of senior pupils in communication. The results of profound of theoretical and empirical research of the problem of senior pupils' competence in communication are revealed in the article. The author attempted on the base of analysis of the definition of competence in communication to reveal the differences in approaches of different authors and simultaneously to prove some communion of views

regarding this psychological phenomenon; the structural components of the investigated complex formation are explored.

During the further research the destitution of generally accepted methods of psychological diagnosis of competence in communication was found. In the research the main task is a work and verification on the material of empirical researches of the methods of measuring level of competence of senior pupils in communication. The proposed author methods can serve as responsible and valid instrument of psychological diagnosis of this complex formation as competence in communication. The empirical research is conducted, it is presented as results of stated experiment on the material of senior pupils of secondary educational establishment of Ukraine, it showed of existence of the higher index of competence in communication. However significant remained of choice's particle, it needs a competence, directing and orderly psychological influence of correctional and developing character.

The theoretical and empirical research of social and psychological competence of senior pupils in communication did not completely exhaust this problem, consequently we outlined the possibilities of further investigations in this direction.

Key words: communication, intercourse, social and psychological competence, communicative competence, interpersonal mutual relation, educational activity, senior school age.

Отримано: 4.12.2013 р.

УДК: 159.942.5:159.9-051

О.О. Халік

Тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості

О.О.Халік. Тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості. В статті представлено теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури з проблеми дослідження; визначено місце тривожності та її вплив на професійну діяльність в системі «людина-людина». Окреслено, що тривожність може виконувати як конструктивну, так і деструктивну роль, а також з'ясовано емоційно-значимі ситуації, що сприяють її появі. Експериментально виявлено чинники, що мають статистично достовірний вплив на особистісну та професійну тривожність у практичних психологів, встановлено відмінності в показниках тривожності серед груп студентів психологічних

спеціальностей і шкільних психологів, які знаходяться на початкових етапах професійного становлення особистості.

Ключові слова: тривожність, особистісна тривожність, професійна тривожність, тип психологічної освіти, професійна діяльність, шкільні психологи, студенти-психологи, професійне становлення.

Е.А.Халик. Тревожность на начальных этапах профессионального становления личности. В статье представлен теоретический анализ отечественной и зарубежной психологической литературы по проблеме исследования, определено место тревожности и её влияние на профессиональную деятельность в системе «человек-человек». Указано, что тревожность может выполнять как конструктивную, так и деструктивную роль, а также выяснены эмоционально значимые ситуации, способствующие ее появлению. Экспериментально выявлены факторы, имеющие статистически достоверное влияние на личностную и профессиональную тревожность у практических психологов, установлены различия в показателях тревожности среди групп студентов психологических специальностей и школьных психологов, которые находятся на начальных этапах профессионального становления личности.

Ключевые слова: тревожность, личностная тревожность, профессиональная тревожность, тип психологического образования, профессиональная деятельность, школьные психологи, студенты-психологи, профессиональное становление.

Постановка проблеми. Тривожність може негативно впливати на успішність оволодіння професією, на результативність і якість професійної діяльності. За свідченнями ряду зарубіжних психологів, зокрема Р. Кеттела, високий рівень тривожності знижує успішність професійної діяльності. При цьому, занадто низький рівень тривожності, як вказує Л.М. Собчик, також має негативний вплив на професійну успішність.

Дослідження ролі тривожності у професійному становленні та професіоналізації фахівців системи «людина-людина» представлені в більшій мірі стосовно вчителів, тоді як роботи щодо практичного психолога практично відсутні. Цей феномен розглядається принагідно у контексті інших особистісних якостей психолога, які мають вплив на професійну адаптацію (І. І. Бондаренко, В. Є. Медведєва, В. М. Переверзева й ін.).

Мета статті: теоретико-експериментальний аналіз тривожності особистості на початкових етапах професійного становлення особистості.

Результати аналізу проблеми. Як зазначає Г. Крайг, молоді дорослі, коли починають займатися професійною діяльністю, можуть відчувати «потрясіння, викликане реальністю», оскільки їх очікування щодо роботи були нереалістичними. В резуль-

таті реальність викликає шок, який супроводжується фрустрацією, гнівом, тривожністю [2, с. 633].

Г. С. Нікіфоров у співавторстві з М. А. Дмитрієвою зазначає, що тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості зазвичай має високий рівень. І лише після 3-5 років професійної діяльності тривожність значно знижується, іноді досягаючи неадекватно низьких показників, а потім поступово підвищується до оптимального рівня [109, с. 76].

Конструктивна роль тривожності підкреслюється у дослідженні О. І. Погорелової, виявлено її сприятливий вплив на реальну оцінку екстремальних ситуацій. У професійній діяльності психолога-практика цей аспект теж видається досить важливим, оскільки оптимальний рівень тривожності може допомагати усвідомленню власної відповідальності перед клієнтом.

Досягнення оптимального рівня тривожності, на думку Г. М. Прихожан, може бути проблемним, оскільки фіксування тривожності та її підвищення відбувається за механізмом «зачарованого психологічного кола». Отже, отримання особистісного негативного досвіду частково знижує ефективність діяльності, що призводить до негативних самооцінювання та оцінювання іншими, а також створювання несприятливих, неблагополучних прогнозів. З іншого боку, негативні оцінки та прогнози призводять до того, що негативний емоційний досвід тільки посилюється [7].

Якщо звернутись до досліджень ролі тривожності у професійній діяльності фахівців системи «людина-людина», то підкреслюється, що специфіка професії передбачає виникнення підвищеної напруги.

Як зазначає Л. М. Мітіна у співавторстві з О. В. Кузьменковою, внутрішньоособистісні протиріччя як основна причина тривожності, виступають рушійною силою професійного розвитку педагогів. Так, визначивши дві характеристики – усвідомленість та спрямованість розвитку, автори наголошують на існуванні чотирьох типів внутрішніх протиріч особистості: 1) адекватна усвідомленість – конструктивна спрямованість; 2) адекватна усвідомленість – деструктивна спрямованість; 3) неадекватна усвідомленість – конструктивна спрямованість; 4) неадекватна усвідомленість – деструктивна спрямованість [6, с. 4-16].

Як зазначає В. М. Чернобровкін у співавторстві з І. В. Сергєєвою, висока тривожність учителя негативно позначається на педагогічній діяльності, оскільки такому вчителю майже не можливо створити позитивний емоційний настрій. Сучасний

учитель одночасно з розумінням необхідності змін в освіті відчуває деструктивну тривожність після включення в інноваційний процес, оскільки це викликає й необхідність особистісних змін з боку самого вчителя. Отже, затримується й реалізація інновацій на практиці, що, в свою чергу, призводить до посилення тривожності вчителя [13, с. 117-118].

Т. Л. Шабанова стверджує, що більш тривожними є вчителі гуманітарного профілю, а також соціальні педагоги, організатори позакласної роботи та ін. На думку дослідниці, це пов'язано з тим, що вчителі гуманітарного циклу постають перед необхідністю більш відкрито виражати власні думки, почуття, сумніви. Вона зазначає, що така відкритість та персоніфікованість висловлювань може сприяти активізації переживання страху визначення власної некомпетентності, втрати авторитету та ін. Інші групи вчителів відчувають високу тривожність через відсутність чіткої визначеності їх функцій в сучасній школі [14, с. 72-73]. До останньої групи можна віднести і шкільних психологів, оскільки їх функції також нечітко окреслені.

О. О. Прохоров зазначає 4 групи емоційно-значимих ситуацій у професійній діяльності вчителя, в яких може проявлятися тривожність:

- ситуації, які виникають під час проведення уроку і пов'язані з поясненням матеріалу, нерозумінням учнями, їх відмовою відповідати та ін..,
- ситуації, пов'язані з міжособистісною взаємодією вчителя і учнів: конфлікти, непослух учнів та ін.;
- ситуації, пов'язані з взаємостосунками із адміністрацією та колегами;
- ситуації, пов'язані з регуляцією власних станів: втома, агресія, роздратування тощо [9].

Деструктивну роль тривожності підтверджує й те, що визначено взаємозв'язок між тривожністю і професійним вигоранням, а оскільки він є позитивним, то при зростанні тривожності будуть зростати й показники вигорання.

Досліджуючи залежність інтенсивності переживання тривожності від педагогічного стажу, С. Ю. Алашеев у співавторстві з С. В. Биковим, виявили, що у вчителів-початківців рівень тривожності є невисоким, оскільки молодий фахівець «відчуває себе повним сил, фізично і морально здоровим». Але згодом спостерігається поступове підвищення рівня тривожності. Кризовий період настає після 18-20 років роботи в школі: відбувається або своєрідне звикання, коли вчитель знає, як поводити себе в

складних ситуаціях, або з'являється апатія-втома по відношенню до соціальних факторів [2, с. 115-122].

У низці досліджень вивчалася ситуативна тривожність майбутніх педагогів під час проходження педагогічної практики. В. І. Юрченко вивчав реактивну та особистісну тривожність, розглядаючи її як вияв можливих суперечностей в «Я-концепції», як сигнал, що свідчить про посягання на цілісність «образу Я». Автором було визначено статистично достовірний негативний зв'язок між особистісною тривожністю і рівнем внутрішнього локусу контролю, а позитивний – з нейротизмом. Отже, при підвищенні рівня особистісної тривожності у вчителів-практикантів буде знижуватись рівень внутрішнього контролю, а показники нейротизму зростатимуть, і навпаки, при зниженні тривожності буде зростати внутрішній контроль і знижуватися нейротизм [15, с. 191- 197].

А. В. Малолеткова вказує, що ситуативна тривожність у студентів-практикантів розвивається в ситуаціях, які викликають емоційний відгук. Протиріччя між існуючим рівнем знань, умінь студентів-практикантів і вимогами педагогічної професії сприяють сприйманню значної кількості професійних ситуацій як складних і загрозливих, що в результаті викликає ситуативну тривожність. Крім того, автор зазначає, якщо необхідні знання, вміння та навички не сформувалися, то ситуативна тривожність, яка часто переживається, сприяє підвищенню особистісної тривожності [4].

Е. М. Набат визначає чинники формування тривожності в професійній діяльності майбутнього вчителя. Ними можуть бути інформація, ситуації, окремі особистості, процеси та ін., які викликають у вчителя-початківця «емоції остраху педагогічної новизни, порушення Я-концепції» [7, с. 18].

Роботи щодо ролі тривожності в діяльності практичних психологів майже відсутні. І. В. Шемигон відзначає, що студенти-психологи випускних курсів мають вдвічі вищу особистісну тривожність за психологів зі стажем роботи від трьох до п'яти років, останні демонстрували і нижчі показники емоційного дискомфорту.

В дисертаційному дослідженні О. Г. Макарова, яке присвячено вивченню особливостей проявів та подолання внутрішньоособистісних конфліктів в професійній діяльності успішних психологів в період ранньої та середньої дорослості, вказується, що окремі види подібних конфліктів є причиною появи тривожності [3].

В. Є. Медведєва вказує, що у виникненні тривожності шкільних психологів відіграють роль несприятливі умови діяльності (низька матеріально-технічна та методична забезпеченість, відсутність окремого кабінету для роботи) та зовнішня професійна мотивація. [5, с. 181-185].

Враховуючи вищезазначене, для з'ясування факторів впливу на особистісну та професійну тривожність у практичних психологів-початківців необхідно врахувати особливості їх професіоналізації. Варіанти приходу психолога у професію можуть бути різними, що призводить до відмінностей в особливостях професіоналізації. Психологи, які отримують психологічну освіту як «надбудову» над вже існуючою, можуть мати ряд труднощів, що пов'язані з різними професійними ролями. Особливо це стосується шкільних психологів, які паралельно продовжують роботу вчителя-предметника.

Нами було виконано експериментальне вивчення особистісної та професійної тривожності серед практичних психологів-початківців, результати діагностики даних видів тривожності були опубліковані раніше [12].

В дослідженні брали участь 128 працюючих практичних психологів-початківців (студенти-випускники першої вищої освіти, студенти другої вищої освіти, шкільні психологи з завершеною освітою та зі стажем роботи до 3-х років) і 145 непрацюючих студентів-випускників, які відрізняються за спеціалізацією навчання (студенти-випускники за спеціальністю «Практична психологія», студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Українська мова, література та практична психологія», «Біологія та практична психологія»).

Нами було встановлено, що для більшості працюючих студентів першої вищої освіти та шкільних психологів необхідно врегулювання рівня тривожності. Крім того, виявлено, що професійна тривожність в одному випадку виникає як результат, надбудова над ситуативною та особистісною, а в другому – виникає сама по собі, наприклад через недостатність фахової підготовки психолога-початківця [12].

Результати діагностики особистісної та професійної тривожності в різних експериментальних групах показали необхідність застосування двофакторного дисперсійного аналізу ANOVA для виявлення факторів, що впливають на появу тривожності. Психологи-початківці, які були задіяні в нашому дослідженні відрізняються за типом отриманої освіти, віком, а також залученістю та незалученістю в професійній діяльності.

Вивчимо вплив типу отриманої психологічної освіти та праці на результуючу величину показника особистісної тривожності. Маємо два фактори, з яких один («Праця»), розподілений на 2 категорії (працюючі та непрацюючі психологи), а другий («Тип психологічної освіти») – на 3 категорії (основна спеціальність «Практична психологія», додаткова спеціалізація «Практична психологія», друга вища освіта за психологічним напрямком). Отже, необхідно перевірити:

1) Чи існує значима відмінність в показниках тривожності між працюючими і непрацюючими практичними психологами?

2) Чи існує значима відмінність в показниках тривожності між групами психологів з різною освітою?

3) Чи існує взаємодія змінних «тип психологічної освіти» і «праця», тобто чи залежить вплив однієї з цих змінних від градацій іншої?

В результаті виконання двофакторного дисперсійного аналізу було встановлено, що:

- змінна «тип психологічної освіти» здійснює статистично достовірний вплив на розподіл змінної «особистісна тривожність» ($F=10,52$, $p=0,0001$);
- змінна «праця» не здійснює статистично значимого впливу на розподіл змінної «особистісна тривожність» ($F=2,2$, $p=0,139$);
- не виявлено статистично достовірної взаємодії між незалежними змінними «тип психологічної освіти» та «праця» ($F=0,319$, $p=0,727$).

Критерій однорідності дисперсії Левіна зі значимістю 0,219 показав, що дисперсії для кожної з груп статистично достовірно не відрізняються, таким чином результати факторного аналізу можуть бути визнані коректними.

Якщо розглянути рис.1, то можна побачити, що взаємодія між факторами «Праця» та «Тип психологічної освіти» відсутня.

Це свідчить про те, що на особистісну тривожність психологів-початківців впливає різний тип психологічної освіти (основна, додаткова, друга вища), незалежно від того, чи будуть вони займатися професійною діяльністю, чи ні. З іншого боку, за отриманими результатами можна визначити, що на особистісну тривожність психологів практиків впливає фактор «Тип психологічної освіти», тобто психологи, які отримали різний тип освіти, будуть відрізнятися за рівнем тривожності.

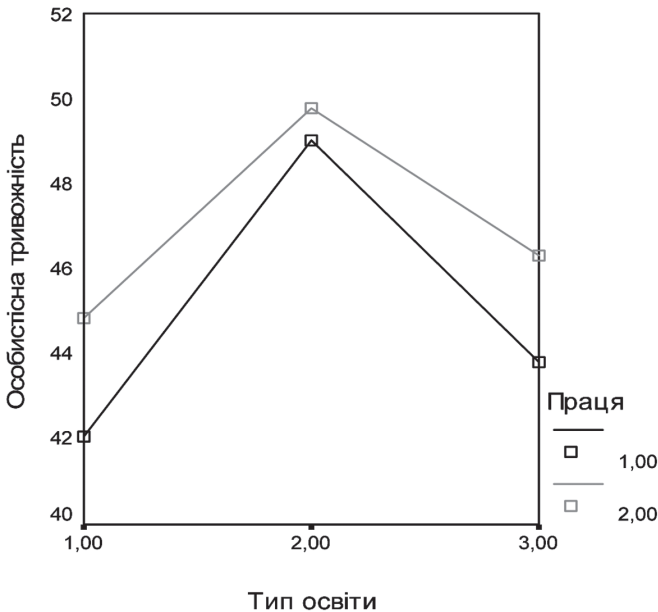


Рис.1. Результати двофакторного аналізу з вивчення тривожності у практичних психологів-початківців

Примітки:

1) для фактора «Тип психологічної освіти»: 1 – основна спеціальність «Практична психологія», 2 – додаткова спеціалізація «Практична психологія», 3 – друга вища освіта за психологічним напрямком;

2) для фактора «Праця»: 1 – працюючі психологи, 2 – непрацюючі психологи.

Для того, щоб встановити, які саме групи різняться між собою за рівнем тривожності, був використаний критерій Шеффе. В результаті встановлено, що статистично достовірні відмінності відсутні між групами психологів-практиків, які отримують або отримали освіту за основною спеціальністю «Практична психологія» та тими, хто має другу вищу освіту. Отже, ці групи не відрізняються за рівнем особистісної тривожності, тоді ж як з обома вищевказаними групами у групі психологів з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» існує статистично достовірна відмінність на рівні значимості 0,001 ($F=5,48$, $F=5,32$).

Отже, психологи-початківці зі здвоєними спеціальностями відрізняються за рівнем особистісної тривожності від психоло-

гів з основною спеціальністю «Практична психологія» і другою вищою психологічною освітою. В останніх двох групах наявна лише тенденція відмінностей, не підтверджених статистично.

Крім того, за допомогою двофакторного дисперсійного аналізу ANOVA необхідно з'ясувати:

1) Чи існує значима відмінність в показниках професійної тривожності між психологами-початківцями різного віку?

2) Чи існує значима відмінність в показниках професійної тривожності між групами психологів з різною освітою?

3) Чи існує взаємодія змінних «тип психологічної освіти» і «вік», тобто чи залежить вплив однієї з цих змінних від градацій іншої?

Щоб визнати коректними результати факторного аналізу спочатку необхідно перевірити, чи не відрізняються статистично достовірно дисперсії для кожної з груп. Критерій однорідності дисперсії Левіна 1,502 при рівні значимості 0,163 вказує на відсутність достовірно значимих відмінностей між дисперсіями груп, що дозволяє визнати результати коректними.

Після аналізу результатів визначено, що:

- змінна «тип психологічної освіти» здійснює статистично достовірний вплив на розподіл змінної «професійна тривожність» ($F=3,206$, $p=0,05$);
- змінна «вік» не здійснює статистично значимого впливу на розподіл змінної «професійна тривожність» ($F = 1,626$, $p = 0,201$);
- не виявлено статистично достовірної взаємодії між незалежними змінними «тип психологічної освіти» та «вік» ($F = 0,952$, $p = 0,437$) (див. рис.2).

Отже, встановлено, що на розподіл змінної «професійна тривожність» статистично достовірний вплив має змінна «тип психологічної освіти», тоді як змінна «вік» – ні. Це означає, що «професійна тривожність» залежить від типу психологічної освіти, а вік психологів-початківців не впливає на неї.

Крім того, необхідно встановити, чи існують статистично значимі відмінності між групами психологів в характеристиках професійної тривожності. Використавши критерій Г. Шеффе, ми з'ясували, що між групою практичних психологів зі спеціальністю «Практична психологія» та тих, які отримали або отримують другу вищу психологічну освіту, немає статистично достовірних відмінностей в характеристиках професійної тривожності. Тоді як група психологів з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» має статистично достовірні від-

мінності з обома вищевказаними групами на рівні значимості $p=0,01$ ($F=12,95$) і $p=0,05$ ($F=7,872$), відповідно.

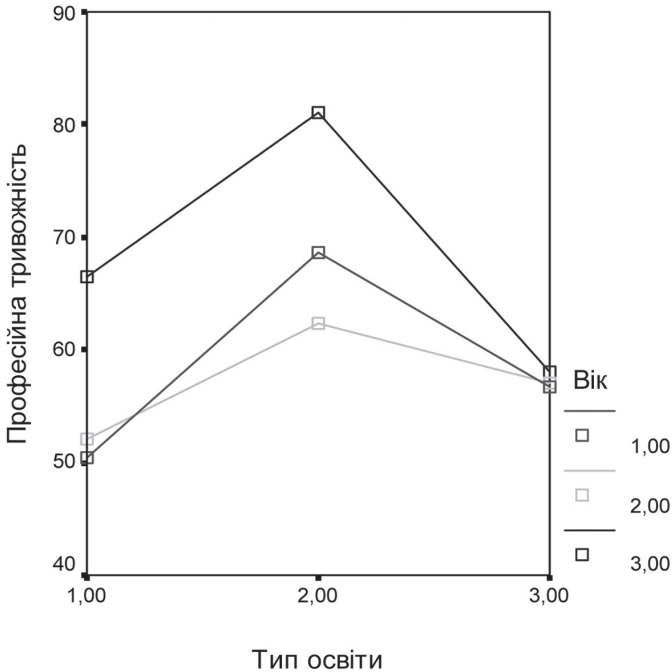


Рис. 2. Результати двофакторного аналізу вивчення професійної тривожності серед практичних психологів-початківців

Примітки:

1) для фактора «Тип психологічної освіти»: 1 – основна спеціальність «Практична психологія», 2 – додаткова спеціалізація «Практична психологія», 3 – друга вища освіта за психологічним напрямком;

2) для фактора «Вік»: 1 – до 22 років; 2 – 23-30 років; 3 – старші 30 років.

Висновки та перспективи. Тривожність може відігравати як конструктивну, так і деструктивну роль у професійній діяльності. Тривожні особистості найбільш успішно працюють в стандартних умовах. Проблема молодих фахівців полягає в тому, що в психолого-педагогічній діяльності більшість ситуацій є для них нестандартними, важко передбачуваними (особливо в діяльності практичних психологів), тому досить важливо вміти до-

лати деструктивні тривожні прояви, що можуть призводити до професійної дезадаптації.

Встановлено, що на особистісну і професійну тривожність практичних психологів-початківців здійснює вплив тип отриманої психологічної освіти, тоді як ні вік, ні залученість до професійної діяльності подібного впливу не мають. Крім того, студенти-психологи з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» відрізняються за рівнем особистісної та професійної тривожності від тих, які отримують другу спеціальність.

В перспективі планується вивчити особливості тривожності у психологів-початківців з різними додатковими спеціалізаціями.

Список використаних джерел

1. Алашеев С. Ю. Состояния тревожности у педагогов/ С. Ю. Алашеев, С. В. Быков// Социологический журнал. – 1999. – №3 – 4. – С. 115-122.
2. Крайг Г. Психология развития/ Грэйс Крайг, Дон Бокум. – 9-е изд. – СПб., 2007. – 940 с.
3. Макарова Л. І. Особливості професійної адаптації шкільних психологів / Л. І. Макарова // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – Вип. 4. – Ч.2. – С.3-12.
4. Малолеткова А. В. Снижение ситуативной тревожности как показатель эффективности психологической подготовки студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Анна Васильевна Малолеткова. – Казань, 2003. – 23 с.
5. Медведева В. Е. Социально-психологические особенности тревожности педагогов-психологов/ В. Е. Медведева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – СПб. – 2009. – №109. – С.181-185.
6. Митина Л. М. Психологические особенности противоречий учителя/ Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.4-16.
7. Набат Э. Н. Педагогические условия преодоления тревожности как фактор развития личности студента-практиканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Элеонора Николаевна Набат. – Карачаевск, 2002. – 23 с.
8. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / Анна Михайловна Прихожан. – М., 2000. – 304 с.

9. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе/ А.О. Прохоров/ Казань, 1991. – 168 с.
10. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности/ [Никифоров Г. С., Дмитриева М. А.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Спб.: Издательство С.-Петербур. ун-та, 1991. – 152 с.
11. Реан А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей/ А. А. Реан, А. А. Баранов // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 45-54.
12. Халик Е. А. Тревожность у начинающих специалистов-психологов / Е. А. Халик // Психология XXI века : сб. статей IV Международной научно-практической конференции молодых ученых. – СПб, 2009. – С. 108–118.
13. Чернобровкин В. Н. Сравнительный анализ проявлений тревожности у студентов педвузов и учителей / Владимир Николаевич Чернобровкин, И.В.Сергеева // Наука і освіта. – 2000. – № 1-2. – С. 117 – 118.
14. Шабанова Т. Л. Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Татьяна Леонидовна Шабанова. – Н. Новгород, 1998. – 209 с.
15. Тривожність як прояв суперечливостей в «Я-концепції» майбутнього вчителя [Текст] / Віктор Іванович Юрченко// Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.191-197.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Alasheev S. Ju. Sostojanija trevozhnosti u pedagogov/ S. Ju. Alasheev, S. V. Bykov// Sociologicheskij zhurnal. – 1999. – №3 – 4. – S. 115-122.
2. Krajg G. Psihologija razvitija/ Grjejs Krajg, Don Bokum. – 9-e izd. – SPb., 2007. – 940 s.
3. Makarova L. I. Osoblivosti profesijnoї adaptacii shkil'nih psihologiv / L. I. Makarova // Zbirnik naukovih prac': filozofija, sociologija, psihologija. – Ivano-Frankivs'k: Plaj, 2000. – Vip. 4. – Ch.2. – S.3-12.
4. Maloletkova A. V. Snizhenie situativnoj trevozhnosti kak pokazatel' jeffektivnosti psihologicheskoy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Anna Vasil'evna Maloletkova. – Kazan', 2003. – 23 s.
5. Medvedeva V. E. Social'no-psihologicheskie osobennosti trevozhnosti pedagogov-psihologov/ V. E. Medvedeva //

- Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I.Gercena. – SPb. – 2009. – №109. – S.181-185.
6. Mitina L. M. Psihologicheskie osobennosti protivorechij uchitelja/ L. M. Mitina, O. V. Kuz'menkova // Voprosy psihologii. – 1998. – №3. – S.4-16.
 7. NabatJe.N.Pedagogicheskie uslovija preodolenija trevozhnosti kak faktor razvitiya lichnosti studenta-praktikanta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Jeleonora Nikolaevna Nabat. – Karachaevsk, 2002. – 23 c.
 8. Prihozhan A. M. Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaja priroda i vozrastnaja dinamika / Anna Mihajlovna Prihozhan. – M., 2000. – 304 s.
 9. Prohorov A. O. Psihicheskie sostojanija i ih projavlenija v uchebnom processe/ A.O. Prohorov/ Kazan', 1991. – 168 s.
 10. Psihologicheskoe obespechenie professional'noj dejatel'nosti/ [Nikiforov G. S., Dmitrieva M. A.]; pod red. G. S. Nikiforova. — Spb.: Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, 1991. – 152 s.
 11. Rean A. A. Faktory stressoustojchivosti uchitelej/ A. A. Rean, A. A. Baranov // Voprosy psihologii. – 2007. – № 1. – S. 45-54.
 12. Halik E. A. Trevozhnost' u nachinajushhijh specialistov-psihologov / E. A. Halik // Psihologija HHI veka : sb. statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh. – SPb, 2009. – S. 108–118.
 13. Chernobrovkin V. N. Sravnitel'nyj analiz projavlenij trevozhnosti u studentov pedvuzov i uchitelej / Vladimir Nikolaevich Chernobrovkin, I.V.Sergeeva // Nauka i osvita. – 2000. – № 1-2. – S. 117 – 118.
 14. Shabanova T. L. Trevozhnost' i sposoby ee reguljaccii v professional'noj dejatel'nosti uchitelja: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 / Tat'jana Leonidovna Shabanova. – N. Novgorod, 1998. – 209 c.
 15. Jurchenko V. I. Trivozhnist' jak projav superechlivostej v «Jakonceptcii» majbutn'ogo vchitelja [Tekst] / Viktor Ivanovich Jurchenko// Pedagogika i psihologija. – 1997. – №1. – S.191-197.

O.O. Khalik. Anxiety on the initial stages of a personality's professional formation. This article deals with the theoretical analysis of different approaches to the investigation of anxiety in the foreign and Ukrainian psychological studies. The author identified the place of anxiety and its impact on professional activity in the system «person-

person». Anxiety can perform both constructive and destructive role. In the article significant emotional situations were found that cause the anxiety. Author also describes the basic causes of anxiety, which are specific to teachers.

The paper states that anxiety depends on pedagogical work experience. It was found that the question of the role of anxiety in the practical psychologists' professional development is investigated insufficiently. There were experimentally identified the factors that have statistically significant impact on the personal and professional anxiety of the psychologists. The article found the differences of the anxiety indicators among groups of psychological professions of students and school psychologists. Psychologists who have different types of education will differ by the level of anxiety. With using of two-factor analysis, it was found that the type of psychological education affects the personal and professional anxiety of psychologists on the early stages of making up of professional personality. Age of psychologists and their involvement in the professional activities have no impact on the personal and professional anxiety.

Key words: anxiety, professional anxiety, personality anxiety, type of psychological education, professional activity, school psychologists, psychology students, professional formation.

Отримано: 29.01.2014 р.

УДК 159. 221:36 (745)

Н.О. Хупавцева

Особистісний розвиток школярів у діяльності з читання художніх творів

Н.О.Хупавцева. Особистісний розвиток школярів у діяльності з читання художніх творів. У статті проаналізовано психологічні умови становлення особистості в навчальному процесі середньої школи; охарактеризовано позиції людини як суб'єкта діяльності; окреслено особливості діалогічного читання учнями художніх творів як засобу їх особистісного розвитку. Зазначено, що художній твір є феноменом культури. Культурним його робить лише те, що перед нами не власне речова інформація, де існує пасивний і безголосий об'єкт дослідження, іншими словами, не текст, а витвір іншої свідомості. Текст – прояв культури – це осмислений світ, тому під час зустрічі з текстом власне осмислення

буття учнями включатиметься в ситуацію культурного спілкування, сприяючи особистісному розвитку школярів.

Ключові слова: особистість, особистісний розвиток, суб'єкт діяльності, діалогічне читання, гуманізація освітнього процесу, культурне спілкування.

Н.А.Хупавцева. Личностное развитие учеников в деятельности по чтению художественных произведений В статье проанализированы психологические условия становления личности в учебном процессе средней школы; охарактеризованы позиции человека как субъекта деятельности; описаны особенности диалогического чтения учениками художественных произведений как способа их личностного развития. Обосновано, что художественное произведение является феноменом культуры. Культурным его делает только то, что перед нами – не собственная речевая информация, где существует пассивный и безголосый объект исследования, другими словами, – не текст, а произведение, продукт другого сознания. Текст – отражение культуры – это вполне осознаваемый мир, поэтому во время встречи с текстом именно осмысление бытия учениками включается в ситуацию культурного общения, способствуя личностному развитию школьников.

Ключевые слова: личность, личностное развитие, субъект деятельности, диалогическое чтение, гуманизация образовательного процесса, культурное общение.

Постановка проблеми. Гуманізація навчально-виховного процесу сучасної школи передусім орієнтована на збереження виключності та неповторності особистості кожного учня. Адже діти – це майбутнє суспільства і держави. Тому необхідно звернути увагу на їх особистісний розвиток, тих важливих якостей, які відображають індивідуальність кожного окремого школяра. Найбільш широка можливість втілення в життя індивідуальних якостей дитини з'являється у навчальній діяльності. І, на наш погляд, перш за все необхідно створювати ефективні психологічні умови для становлення особистості учнів під час їх взаємодії один з одним та вчителем на уроках.

Однією з укорінених тенденцій у шкільному викладанні є те, що учня сприймають більш як об'єкт педагогічного впливу, ніж як суб'єкт навчання. Вчитель і учень перебувають у ситуації загрози виникнення непорозуміння і конфліктів. Особливо це стосується школярів підліткового віку з притаманними їм більш високим рівнем розвитку самосвідомості, здатності до самореалізації та прагненням до самоствердження.

Мета нашої статті – здійснити аналіз психологічних умов становлення особистості в навчальному процесі середньої школи; охарактеризувати позиції людини як суб'єкта діяльності.

Тому, становлення особистості школяра, формування його самостійності, активності, відповідальності, найбільш повна реалізація творчого потенціалу учня залишаються найактуальнішими завданнями навчально-виховного процесу сучасної школи. Отже, *завдання* нашої статті такі:

1. Проаналізувати психологічні умови становлення особистості в навчальному процесі середньої школи.

2. Охарактеризувати позиції людини як суб'єкта діяльності.

3. Окреслити особливості діалогічного читання учнями художніх творів як засобу їх особистісного розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Слід наголосити на тому, що поряд з психологією особистості, психологією індивідуальності як традиційними напрямками вітчизняної психології, активно намагається ствердити себе психологія суб'єктності. Як відомо, однією з найбільш загальних норм є образ суб'єкта. Суб'єкт у даному контексті розглядається як джерело свідомої активності людини. Образ суб'єкта здійснює регулюючу функцію в суспільстві та історично розвивається в процесі соціальної практики. Його основні риси засвоюються особою під час спілкування і особливо активно – під час навчання.

Перш, ніж проявити себе у соціальній взаємодії, людина намагається передбачити свої дії, вибудувати свій образ в певній ситуації. Таке усвідомлення себе як діяча, як джерела своєї активності спирається на загальноприйняті уявлення про суб'єкта. Вони є основою рефлексій індивіда, бачення ним свого «Я» з боку інших.

Отже, для цілеспрямованого впливу на розвиток підлітка у навчальній діяльності працівники освіти повинні чітко уявити образ суб'єктності, який і відбивається в певних аспектах активності: зумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, настановленнями, емоціями, цілями і мотивами, що визначають керованість і вибірковість діяльності. Становлення суб'єкта передбачає виникнення процесів розвитку та надання пріоритету цілям, проблемам та виборам щодо розв'язання і формування задач та реалізацій рішень. Так, суб'єктність має сутнісно-соціокультурну природу, оскільки кінцева причина дій індивіда завжди зумовлена часом, простором, значенням, прямими та непрямыми учасниками активності тощо.

Суттєвий внесок у розробку суб'єктного підходу зробив Д.М.Узнадзе. Зокрема він зазначав, що до активних стосунків з дійсністю вступають не окремі акти психічної діяльності

суб'єкта, а безпосередньо сам суб'єкт. Крім того, він вважав, що людина є суб'єктом на всіх рівнях своєї активності, оскільки будь-яка активність означає ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності [12]. Ми вважаємо, що такий погляд є прийнятним лише у випадку свідомої активності. Зрозуміло, що несвідомий індивід нездатен до рефлексії як структурного компонента свідомості. Тому він не може виділити себе із світу, відділити себе від своєї життєдіяльності; не знає, що його активність залежить від нього. Тому, крім несвідомої активності, індивід повинен ініціювати свідому активність. Тоді дійсно можна стверджувати, що на всіх рівнях свідомої активності людина є суб'єктом.

До корифеїв суб'єктного підходу належить і Б.Г.Ананьєв, який, виділяючи тріаду «індивід – особистість – індивідуальність», співвідносив її із розумінням людини як суб'єкта пізнання, спілкування і праці. Б.Г.Ананьєв вважав, що інтеграцією всіх властивостей людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, їх злиттям є індивідуальність. Індивідуальність, за Б.Г.Ананьєвим – один із найпізніших продуктів розвитку людини, вищий рівень розвитку суб'єктної активності, наслідок того, що «високий коефіцієнт екстеріоризації, активності діяльності дозволяє людині будувати себе зсередини...» [1, с. 267].

Б.Г.Ананьєв зазначав, що формування особистості настає значно пізніше, ніж формування та розвиток індивіда. Крім того, на його думку, суб'єкт є завжди особистістю, а особистість – суб'єктом. Але він не ототожнює ці поняття, оскільки існує різниця в їх характеристиках (діяльність і ставлення) та у належності цих характеристик до більш загальних структур. Тому вчений зауважує, що суб'єкт – не тільки особистість, а особистість – це не лише суб'єкт [2]. Отже, якщо співвіднести ці два твердження, отримуємо, що людина не народжується суб'єктом. Продовжуючи далі аналіз онтогенезу людини за Б.Г.Ананьєвим, зустрічаємо, «що соціальне формування людини не обмежується формуванням особистості – суб'єкта суспільної поведінки і комунікації... Це разом з тим створення людини як суб'єкта пізнання і діяльності... І треба визнати, що становлення цих якостей передє формуванню особистісних якостей...» [2, с. 186-187].

Отже, логічно припустити, що в плані генезису, за Б.Г.Ананьєвим, маємо індивід, суб'єкт, особистість. Ми не вважаємо, що суб'єкт є завжди особистістю. Особистість, на нашу думку, – якісно новий рівень розвитку суб'єкта. Близькою нам є думка А.В.Брушлинського: «...на певному етапі життєвого шляху кожна дитина стає особистістю, а кожна особистість є

суб'єктом (хоча останній, як ми бачили, не зводиться до особистості)» [5, с. 31].

Деякі автори визначають поняття «суб'єкт» у якості взаємозв'язуючої ланки для понять «рефлексія» і «уміння вчитися»: суб'єкт – людина, яка сама визначає межі свого знання та знаходить засіб для його розширення, тобто людина, яка вміє себе навчати [7, с. 15]. Але таке визначення не дає уявлення про інтегрованого суб'єкта, автори вказують на ставлення людини до певного виду діяльності, зокрема, навчальної, в якій знаходять свій вияв суб'єктні ознаки. Отже, тоді учень стає суб'єктом навчальної діяльності. Більш загальним, на нашу думку, є розуміння особистості як носія (ініціатора, творця, розпорядника) предметно-практичної діяльності і пізнання.

В.І.Степанський [10] вважає, що особистість формується в процесі довготривалого соціалізованого виховання та навчання дитини. Становлення особистості є рефлексивним усвідомленням себе самого, яке проходить за трьома лініями:

Усвідомлення індивідом свого тіла не просто як даного йому в безпосередніх відчуттях, але й, одночасно, як об'єкта свого управління (соматичне Я).

Усвідомлення себе як суспільної істоти, здатної до соціальної активності (соціальне Я).

Рефлексія свого власного психічного світу, не тотожного психічному світу інших людей (психічне Я) [10].

О.М.Леонт'єв зауважує, що становлення особистості відбуватиметься лише тоді, коли людина є вільною у виборі дій та механізмів здійснення діяльності [9]. Закликає до полеміки, на наш погляд, пункт про механізм формування суб'єктності, названий авторами як соціальне виховання, особливість якого полягає в постійному зверненні уваги індивіда на самого себе. У даному випадку суб'єктність є похідною від соціального виховання, яке ініціює розвиток суб'єктності, а, отже, відбирає в індивіда право авторства у створенні суб'єктності.

О.В.Киричук та В.С.Карпенко [8] пропонують не розчленовувати цілісність людини на індивід, особистість, суб'єкт, індивідуальність, а звернутись до категорії «дух» – якості, що констатує людину як особливу природну істоту. Вільний дух випереджає і опосередковує біологічні і соціальні впливи. Автори вкладають у категорію «дух» іманентну здатність людини до вільного діяння, вчинку. Отож, приймаючи категорію духу в значенні стрижня вертикалі розвитку і розуміючи суб'єктність як природжену характеристику індивіда, робимо висновок, що мірою суб'єктності

є духовність. А розвиток суб'єктності полягає, як ми зрозуміли, в менталізації (одухотворенні) індивіда. Цікавою є розробка авторами трирівневої моделі суб'єктної репрезентації індивіда та аналіз на основі параметрів оцінки суб'єктності показників духовності на різних рівнях розвитку суб'єкта. Причому показниками духовності є емпірично виявлені на різних рівнях життєдіяльності суб'єктні властивості. Автори [8] вирізняють три рівні суб'єктності та їх характерні ознаки.

Позицію моносуб'єкта, в якості якого первинно виступає новонароджений (автори називають його фактичним віртуальним суб'єктом), оскільки його властивості вже в стадії готовності, але ще не актуалізовані. «Моносуб'єкт зайнятий конкретною справою, ділом чи діяльністю, які оцінюються зі сторони їх ефективності і доцільності» [8, с. 7]. Умовою для переходу із першого рівня на другий покладають спілкування з дорослим, яке формує діалогічні структури психіки дитини.

Характерним для другого рівня функціонування суб'єкта – полісуб'єкта – є присвоєння ним духовних впливів інших людей і одночасно фасилітація соціальної взаємодії. Він здійснює вчинки, які породжують поведінку, що підлягає моральній саморегуляції.

Третій рівень, названий авторами «метасуб'єкт», основним своїм завданням визначає здатність до досягнення вищими сутностями буття, демонструє прагнення до подвигу, діянь, які відповідають його розумінням вищого блага.

Автори зазначають, що всі рівні позицій суб'єкта концентруються в одному діючому індивіді. Але, оскільки автори далі не розшифровують це положення, припускаємо, що залежно від своєї активності індивід проявляє себе функціонально на одному чи іншому рівні суб'єктності, залишаючись структурно на певному рівні духовності.

Суб'єктність як здатність до відтворення, творення себе у відповідних, а часом і в несприятливих умовах, є універсальною властивістю живої матерії. Власна активність людини якісно перетворюється на кожному етапі онтогенезу, її роль у психічному розвитку зростає в моменти породження психічного. Суб'єктність не виникає раптово і не привноситься ззовні, вона є генетичним наслідком трансформації нижчих форм у вищі завдяки саморозвитку суб'єктного начала в людині, яка активно взаємодіє із зовнішнім світом. При цьому соціальне оточення індивіда як суб'єкта активності відіграє адекватну йому роль зовнішніх чинників, умов, але не детермінант, не причин психічного розвитку тощо.

Отже, суб'єктом психічної активності індивід може вважатися в тому випадку, якщо об'єктом для нього виступає його власна психіка в її функціонуванні і розвитку; регуляцію процесів розвитку здійснює сам суб'єкт, а не будь-які зовнішні сили, причому як на свідомому, так і на неусвідомлюваному рівнях (в напрямку від того, що не усвідомлюється, до того, що все більш усвідомлюється з переходом засвоєних форм саморегулювання на підсвідомі рівні). Суб'єктом психічної активності індивід може виступати лише за умов розвитку власних суб'єктних структур і нарощування відповідних потенцій. Зрілого суб'єкта психічної активності, на думку В.О.Татенка [11], характеризують його потреби і здатності до:

- 1) «цілепокладання» свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу;
- 2) «вибору», «знаходження», «продукування» психологічних засобів, необхідних для досягнення поставленої мети;
- 3) «прийняття рішень» з приводу того, коли і за яких умов поставлена мета може бути досягнута вибраними засобами максимальною мірою;
- 4) виконання прийнятих рішень;
- 5) «оцінки» результатів виконання, аналізу причин успіху-неуспіху;
- 6) «накопичення» індивідуального досвіду, «фіксації» результатів і способів розвитку своєї психіки і своїх особистісних якостей.

Так, ми вважаємо, що саме рефлексія є визначальним механізмом, що сприяє розвитку суб'єктності школяра в процесі читання художньої літератури. Для того, щоб цілком зрозуміти даний тезис, проаналізуємо, що являє собою текстовий матеріал літературного твору.

Лінгвісти, зокрема, розглядають текст як закриту систему зі складною внутрішньою організацією, усі елементи якої знаходяться в тісній взаємодії. Характерними ознаками тексту є завершеність, яка об'єктивована у вигляді писемного документа, літературна правка, відповідно до вимог цього виду документа, і структурність, яка передбачає наявність ряду особливих одиниць, що об'єднані різними типами лексичного, граматичного, логічного і стилістичного зв'язку та мають визначену цілеспрямованість і прагматичну настанову [6, с. 18].

Лінгвістична характеристика тексту, крім особистостей автора і читача, не виходить за рамки самого тексту.

Психолінгвістичний погляд на текст, порівняно з лінгвістичним, визначається більш розширеними межами самого тек-

сту, який представлений «як продукт і як засіб реалізації комунікативної задачі, що виникає одночасно перед учасниками комунікативного акту – адресантом (автором) і адресатом (реципієнтом). У кожного з них формуються власні прагматичні настанови: в одного – на адекватну передачу інформації, у другого – на адекватне її розуміння. «Зіткнення» цих установок визначає змістову структуру тексту й ієрархію компонентів, які складають цю структуру, що й робить текст інструментом комунікації» [13, с. 274].

Для семіотичного погляду характерне, перш за все, розмежування понять «твір» і «текст». Р.Барт визначає твір як «речовий фрагмент, який займає певну частину книжного простору», а текст – «як поле методологічних операцій». Текст рухається крізь твір, доводиться, формулюється за визначеними правилами або проти них. Твір, зрозумілий і сприйнятий у повноті своєї символічної природи, і є текстом [4, с. 415]. Ця думка перетинається з поглядами Ю.М.Лотмана, який пише, що твір – це визначена модель світу, повідомлення, яке створене мовою мистецтва і не існує поза всіма іншими засобами суспільних комунікацій.

Ми вважаємо, що уроки світової літератури створюють найбільш сприятливі умови для розвитку особистості школярів. Такі умови зумовлені, передусім, читанням учнями текстів художньої літератури, їх аналізом, осмисленням, усвідомленням. Адже текст – складноутворений смисл, складна система значень, які створені власне художньою структурою. Ю.М.Лотман вважає, що текст – це не лише комунікативне, а й семіотичне утворення. Якщо семіотичний механізм засобами мовної семантики кодує в тексті інформацію про позатекстову дійсність, то комунікативний механізм зв'язує структури мовної семантики з реальними умовами комунікативного акту. Лише в результаті цього зв'язку будь-яка мовна послідовність може стати висловлюванням (текстом). Дією семіотичного механізму зумовлена семантика структури тексту, його внутрішня зв'язність, дією комунікативного механізму – його осмисленість. Думка Ю.М.Лотмана про подвійну природу тексту перегукується з думкою Р.Барта, який визначає, що істина твору знаходиться, перш за все, у його історичному смислі. «Історичний смисл» – результат інтенціональності. Іntenція мовби напружує текст внутрішньо, створює його стійку смислову структуру, яка закріплюється за допомогою системи персонажів, у парадигматиці і синтагматиці сюжету. Зрозуміти «історичний смисл» – означає вникнути в структуру твору, побачити світ крізь твір, усвідомити закла-

дене в тексті відчуття життя. Окрім «історичного смислу», твір несе в собі множинність трансісторичних смислів, «які повинні не реконструюватися, а створюватися читачем» [4, с. 32]. Основа тексту – це не його закрита внутрішня структура, а вихід в інші тексти, інші коди [4, с. 428].

М.М.Бахтін визнає основною характеристикою тексту його діалогічність, акцентуючи увагу на двоплановості існування тексту. «Будь-який текст має свого суб'єкта, автора. Існує й інший план – другий суб'єкт, який відтворює чужий текст і створює обрамлений текст (коментований, оцінювальний, заперечувальний)». Акцентуємо на складності взаємовідношення цих планів, адже «це зустріч двох текстів – готового і того, який реагує на готовий, створюється, це зустріч двох свідомостей, двох авторів» [4, с. 274]. Отже, дослідник висловлює думку, що діалогічна природа тексту виражається через спрямованість позиції автора, авторського голосу до читача, який погоджується або ні, запитує, заперечує тощо.

Висновки. Так, ми вважаємо, що уроки світової літератури створюють позитивні умови для розвитку особистості учнів саме завдяки читанню школярами творів художньої літератури. Ми орієнтуємося на концепцію діалогічного читання, згідно з якою текст розглядається як посередник у діалогічній взаємодії між автором і читачем. Він несе в собі, з одного боку, відбиток комунікативної діяльності автора, а з другого – програму пізнавально-комунікативної діяльності читача.

Художній твір є феноменом культури. Культурним його робить лише те, що перед нами не власне речова інформація, де існує пасивний і безголосий об'єкт дослідження, іншими словами, не текст, а витвір іншої свідомості. Ми маємо справу з автором, з його особливим світоглядом і тим смислом, який у тексті став актуальним. У культурі немає нічого, крім смислів (і засобів їх передачі). Текст – прояв культури – це осмислений світ, тому під час зустрічі з текстом власне осмислення буття учнями включатиметься в ситуацію культурного спілкування, сприяючи особистісному розвитку школярів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Выступление на обсуждении книги «Человек как предмет познания» / Б.Г. Ананьев // Художественное творчество. – Л. : Наука, 1983. – С. 262-268.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.

3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика, Поэтика / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
5. Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем / А.В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 110-121.
6. Гальперин Р.И. Текст как объект лингвистического исследования / Р.И. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 141 с.
7. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
8. Киричук О.В. Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини / О.В. Киричук, В.С. Карпенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 3-12.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Степанский В.И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 98-103.
11. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.О. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23-34.
12. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Грузин. ССР, 1961. – 210 с.
13. Шахнарович А.М. Текст как феномен языкового сознания / А.М. Шахнарович // XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание – содержание и функционирование». – М., 2000. – С. 273-274.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B.G. Vystuplenie na obsuzhdenii knigi «Chelovek kak predmet poznaniya» / B.G. Anan'ev // Hudozhestvennoe tvorchestvo. – L. : Nauka, 1983. – S. 262-268.
2. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija / B.G. Anan'ev. – [2-e izd.]. – SPb. : Piter, 2001. – 272 s.
3. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika, Pojetika / R. Bart. – М. : Progress, 1989. – 616 s.
4. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorchestva / M.M. Bahtin. – М. : Iskuststvo, 1986. – 445 s.

5. Brushlinskij A.V. Sub#ektno-dejatel'nostnaja koncepcija i teorija funkcional'nyh sistem / A.V. Brushlinskij // Voprosy psihologii. – 1999. – № 5. – S. 110-121.
6. Gal'perin R.I. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovanija / R.I. Gal'perin. – M. : Nauka, 1981. – 141 s.
7. Davydov V.V. Mladshij shkol'nik kak subekt uchebnoj dejatel'nosti / V.V. Davydov, V.I. Slobodchikov, G.A. Cukerman // Voprosy psihologii. – 1992. – № 3-4. – S. 14-19.
8. Kyrychuk O.V. Rivni sub'jektnosti ta indykatory duhovnosti ljudyny / O.V. Kyrychuk, B.C. Karpenko // Pedagogika i psihologija. – 1995. – № 3. – S. 3-12.
9. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
10. Stepanskij V.I. Svoystvo subektnosti kak predposylka lichnostnoj formy obshhenija / V.I. Stepanskij // Voprosy psihologii. – 1991. – № 5. – S. 98-103.
11. Tatenko V.O. Sub#ekt psihicheskoy aktivnosti: poisk novogo paradigmy / V.O. Tatenko // Psihologicheskij zhurnal. – 1995. – T. 16. – № 3. – S. 23-34.
12. Uznadze D.N. Jeksperimental'nye osnovy psihologii ustanovki / D.N. Uznadze. – Tbilisi : Izd-vo AN Gruzin. SSR, 1961. – 210 s.
13. Shahnarovich A.M. Tekst kak fenomen jazykovogo soznaniya / A.M. Shahnarovich // XIII Mezhdunarodnyj simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii «Jazykoe soznanie – sodержanie i funkcionirovanie». – M., 2000. – S. 273-274.

N.O. Hupavtseva. Personal development of schoolchildren in the activity of reading fiction. In this article the psychological conditions of a personality's development in the educational process of secondary school were described; the positions of people as the subjects of the activity were characterized; the peculiarities of the dialogical reading of literary works by the pupils as the method of their personal development were shown. It was proved that fiction is a phenomenon of culture. It is cultural because of that in front of us it is not verbal information where there is a passive and non-communicative object of the research. So, it is not a text, but it is a reproduction, a product of another consciousness. The text is a reflection of culture; it is a real world, that's why during the meeting with the text the understanding of the life by schoolchildren involves into the situation of cultural communication. That's all in the complex facilitate personal development of schoolchildren.

We consider that the lessons of Foreign Literature make positive conditions for the personal development of schoolchildren because of their

activity in reading fiction. We determine the main possibilities of using the category of dialogue in the process of analyzing of reading activity of pupils. In this activity the text is a mediator in a dialogical interaction between the author and a reader. From the first side, the text includes the reflection of the communicative activity of the author, from the other side – the program of cognitive and communicative activity of the reader.

Key words: personality, personality's development, the subject of the activity, dialogical reading, humanization of the educational process, cultural communication.

Отримано: 17.12.2013 р.

УДК 364-787.7-056.24(477)

О.В. Царькова

Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами

О.В. Царькова. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами. У статті висвітлюється проблема допомоги сім'ям, які виховують дітей з обмеженими можливостями. Акцентується увага на особливостях емоційного стану батьків, їх специфічне сприйняття оточуючих. Розглядається феномен відторгнення допомоги, який підкреслює наявність у батьків захисних механізмів психіки. Встановлено, що одним із факторів, який ще більше провокує відторгнення, є сприйняття соціумом дитини-інваліда, чому й виникають такі проблеми: інтеграція дітей у соціум, психологічна корекція емоційних станів батьків і їх взаємин з оточуючими, допомога персоналу, який супроводжує сім'ю у процесі виховання та розвитку дитини з обмеженими можливостями та функціональними розладами.

Ключові слова: сім'я, почуття, соціум, особистісна проблема, дитина, захисні механізми психіки, супровід, самооцінка.

О.В. Царькова. Особенности помощи родителям, воспитывающим детей с особыми потребностями. В статье освещается проблема помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями. Акцентируется внимание на особенностях эмоционального состояния родителей, их специфическое восприятие окружающих. Рассматривается феномен отторжения помощи. Он подчеркивает наличие у родителей защитных механизмов психики. Установлено, что одним из факторов, который ещё больше провоцирует отторжение – это восприятие социу-

мом ребенка-инвалида, поэтому и возникают следующие проблемы: интеграция детей в социум, психологическая коррекция эмоциональных состояний родителей и их взаимоотношений с окружающими, помощь персонала, который сопровождает семью в процессе воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями и функциональными расстройствами.

Ключевые слова: семья, чувства, социум, личностная проблема, ребенок, защитные механизмы психики, сопровождение, самооценка.

Постановка проблеми. Проблема інтеграції в соціум, підвищення якості життя дітей з обмеженими можливостями та їх сімей завжди була і залишається актуальною. У нашій країні з кожним роком збільшується кількість дітей з важкими вродженими та набутими захворюваннями, що призводить до повної їх інвалідності. За статистикою в Україні налічується 135,4 тисяч дітей-інвалідів, або 120 осіб на кожні 10 тисяч дітей. Проте в країні історично склалася така ситуація, за якої діти з особливими потребами тривалий час залишалися поза увагою суспільства, і навіть певною мірою були ізольованими від нього, навчаючись та виховуючись в школах-інтернатах. Часто ці діти були невідповідними до життя у відкритому середовищі, що аж ніяк не відповідало їхнім особливим потребам.

Це пов'язано не тільки з негативними моментами: погіршенням стану навколишнього середовища, зниженням рівня життя, алкоголізацією населення, але й з таким позитивним явищем, характерним для всіх розвинених країн, як підвищення якості медичної допомоги матері та дитині, що значно знизило дитячу смертність, і зробило важливим інтеграцію дітей з особливими потребами у соціум.

Слід зазначити, що проблема життєдіяльності дитини з обмеженими можливостями здоров'я є не тільки медичною. Підвищенням якості життя хворої дитини і її сім'ї повинні займатися держава в цілому, психологи, соціальні працівники, правознавці, вчителі, які здатні здійснювати необхідний супровід дитини [8, с. 35].

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні практика корекційної психології та спеціальної педагогіки свідчать про необхідність активного вивчення всього спектра проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку. Інтерес фахівців не обмежується лише методичними питаннями формування у дітей тих чи інших знань та навичок. Акцент корекційного впливу переноситься на сім'ю хворої дитини. При цьому особлива увага приділяється позитивному впливу близьких на дитину

з проблемами в розвитку, створення сприятливих умов для її навчання не тільки в спеціальному закладі, але й вдома. Різноманітні форми навчання, як в державних, так і недержавних освітніх установах, робота з дітьми, що мають обмежені можливості та функціональні розлади, включають сім'ю в поле корекційного впливу в якості основного стабілізуючого чинника соціальної адаптації дитини.

Більшість дослідників підкреслюють, що від взаємовідносин дітей з батьками залежить, наскільки адекватною буде їх взаємодія з навколишнім середовищем.

Для дитини сімейне виховання представляє унікальну умову її нормального розвитку. Важко переоцінити роль сім'ї в процесі розвитку всіх сторін психіки дитини, починаючи від елементарних моторних навичок і закінчуючи становленням її інтелекту, емоційної сфери, системи інтересів і цінностей, світогляду й особистості в цілому. У процесі виховання дитини відбувається не лише становлення її свідомості, а й здійснюється процес особистісного зростання самих батьків, їх міжособистісних відносин.

Сім'я виступає найважливішим фактором соціалізації, під якою розуміється складний процес засвоєння дитиною культурно-історичного досвіду.

У випадку, коли мова йде про сім'ю дитини з відхиленнями у розвитку, домашнє виховання виступає не тільки як найважливіший і визначальний фактор соціалізації, але і як двері в соціальну інтеграцію, шлях до самостійного і незалежного життя.

Народження дитини з відхиленнями у розвитку найчастіше переживається батьками як несподівана подія. Різні автори досить однотайні в описі найбільш загальних характеристик батьківських реакцій (Д.М. Ісаєв, Є.М. Мастюкова та А.Г. Московкіна, В.В. Ткачова, Л.М. Шипіцина), до яких відносять: заперечення, гнів, почуття провини, емоційну адаптацію.

Прийняття хворої дитини – дуже складний і неоднозначний за своїм змістом процес у різних батьків, що залежить не стільки від характеру захворювання дитини, скільки від особливостей особистості матері та батька [4, с. 38].

Дослідники відмічають, що ірраціональний страх за дитину доповнюється таким же ірраціональним почуттям провини перед нею. Більшою мірою переживають почуття провини матері. Це почуття певною мірою поширюється і на чоловіка [10, с. 15].

В.М. Сорокін наводить дані про те, що більш ніж у 70% матерів дітей з аномаліями розвитку відзначається надзвичайно амбівалентне ставлення до власної дитини. Суперечливість цьо-

го ставлення проявляється в тому, що дитина одночасно розглядається і як об'єкт любові, і як джерело страждань. Останнє, за оцінкою більшої частини матерів, є причиною частих нападів роздратування по відношенню до дитини. Також мати відчуває немотивовану тривогу за дитину, постійно відчуваючи присутність якоїсь небезпеки. Більше третини матерів відзначають, що поступово формується почуття сорому власної дитини, спровоковане за рахунок недоброзичливого ставлення оточуючих. Почуття сорому і почуття провини перед дитиною формують переживання неповноцінності себе як матері. І часто виявляється, що в більшості випадків батькам необхідна кваліфікована психологічна допомога, яка могла б запобігти на ранніх стадіях формування та фіксації неадекватних стилів ставлення до хворої дитини, що ускладнює процес її психічного розвитку в більшій мірі, ніж саме захворювання [5, с.120].

Отже, аналіз наявної психологічної літератури з проблеми показав, що сім'ї, які виховують дитину з відхиленнями у розвитку, розглядаються в більшості випадків через призму особливостей розвитку самої дитини, характеру її інвалідності. При цьому комплексний психологічний супровід власне сімей з такими дітьми є відносно новою сферою діяльності фахівців.

Що стосується власне «почуття провини», то це поняття досить активно розглядається зарубіжними вченими, як соціальний феномен у рамках таких підходів: психоаналітичного (З. Фрейд, В. Райх, А. Фрейд, О. Ранк, Е. Фромм, К. Хорні та ін), гуманістичного (А. Маслоу та ін.), екзистенціально-гуманістичного (І. Ялом, Дж. Бьюдженталь та ін), екзистенціального (М. Бубер, В. Франкл, Р. Мей та ін), когнітивного (J. Tangney, K. Barret, M. Hoffman, T. Ferguson, A. Beck та ін).

Метою даної роботи є аналіз особливостей допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. «Образ дитини» і пов'язаний з цим ступінь невідповідності йому конкретної дитини багато в чому визначається загальними цінностями і установками суспільства. Зокрема, сучасна культура орієнтована на соціальні досягнення, велику ступінь включеності людини в соціальні контакти, її інтелектуальні досягнення [1, с. 3].

Подібні соціокультурні традиції та громадські цінності сприяють тому, що психічне порушення дитини є найсильнішою психологічною травмою для батьків. Погіршує становище сім'ї і часто негативне ставлення суспільства до психічно неповноцінних людей. В ієрархії різних видів патології психічні порушення

знаходяться дуже низько. До переживань, що пов'язані із станом дитини, у багатьох батьків додається почуття провини, сорому, збентеження за дитину, батьки воліють не афішувати, що вона має відхилення в розвитку [3, с. 27].

У життєдіяльності таких сімей має місце ряд закономірностей:

а) порушення взаємодії з соціумом (рідні, знайомі, лікарі, педагоги та ін. фахівці), замикання у своїй родині, неадекватна реакція на лікарські та педагогічні рекомендації, конфронтація з дитячими дошкільними установами;

б) порушення внутрішньосімейних відносин, особливо подружніх. Як правило, в цьому випадку позиція батька змінюється сильніше: батько болючіше переживає, що його дитина хвора і що він знаходиться в ситуації «занедбаного»;

в) порушення репродуктивної поведінки, характерної для даного типу родини: у разі навіть невеликого ризику народження дитини з тією ж патологією подружжя приймає рішення не мати більше дітей, і навпаки;

г) формування невірних установок на лікування і виховання дитини. Незворотність діагнозу і наслідки, які з нього витікають, приймаються не всіма батьками та не відразу [7, с. 261].

У процесі взаємодії з батьками є наявність у них психологічних захистів. Від психологічних захистів залежить загальне психічне благополуччя людини. Захисти відрізняються своїм поглядом у минуле, а значить, ригідністю, повторюваністю, інфантильністю, орієнтованістю на ті незавершені справи дитинства, які психіка ніколи не зможе завершити у зв'язку з соціальними табу.

Захисні механізми можуть викривляти факти як внутрішньої, так і зовнішньої реальності. Наприклад, «Я» може захищати себе як незнанням про існування певних потреб та інстинктів, так і незнанням про існування зовнішніх об'єктів [6, с. 164].

Тому психолог повинен знати про наявність захисних механізмів і вміти розпізнати їх. Феномен відторгнення допомоги є одним із проявів захисту.

Але сім'ї, які виховують дітей з особливими потребами, так чи інакше повинні співпрацювати зі спеціалістами різних областей (медичний персонал, психологи, дефектологи та ін.). Проблемою є те, що найчастіше батьки не хочуть приймати будь-яку допомогу від оточуючих. Подібна поведінка з боку батьків може породжувати певні проблеми у процесі лікування та безпосередньо виховання дитини [2, с. 91].

Батьки, які мають дітей з особливими потребами, найчастіше вважають що виховання дитини є їх особистою проблемою і тому відмовляються від будь-якої допомоги оточуючих.

Терміни «особистісна проблема», «особистісна проблематика» недостатньо висвітлені в науковій літературі. Класичний психоаналіз на означення хворобливих станів психіки, що потребують психоаналітичного лікування, послуговується поняттям «симптом». У психотерапії явища психіки, що підлягають виправленню та лікуванню, мають назву психологічних дисфункцій, або дефекту «Я». До них відносять граничні стани психіки, виражені акцентуації характеру, невротичні прояви, а також психічні відхилення. У практичній психології поняття особистісної проблеми зародилось у психокорекційній груповій роботі з людьми, що перебувають в межах психічного здоров'я. У психоаналізі існує поняття «дефект Его». Це поняття пов'язане з порушенням сприйняття реальності, коли втрачається адекватність оцінювання зовнішніх явищ світу, реалістичне розуміння міжособистісних взаємин. У психології виокремлюють також поняття «деструктивна поведінка», яка формується в дитинстві під впливом стійких негативних емоційних переживань, зумовлених незадоволенням важливих психологічних потреб. Існує поняття дисгармонійна організація особистості, яка перебуває в конфлікті сама з собою [9, с. 20].

Сутність проблематики, детермінованої едіповою залежністю, полягає в тому, що виникає емоційне напруження, пов'язане з переживанням певних емоційних станів (депресії, агресії, фрустрації та ін.), які актуалізуються ситуацією спілкування. При цьому спостерігається ірраціональна поведінка, наслідки якої не можуть бути прогнозованими самим суб'єктом. Цікавою в цьому розумінні є думка Л. Гозман: «...на інтуїтивному рівні емоційні відносини уявляються абсолютно спонтанними, непередбачуваними й нічим не детермінованими». Триває закритість для нового досвіду в ситуаціях, що актуалізують інфантильні прагнення. Таким чином, формування особистісної проблеми пов'язане із закономірностями функціонування психіки, яка, як відомо, інтегрує дві суперечності: принцип реальності і принцип задоволення. Це виражається в трьох глобальних суперечностях, виокремлених Т. Яценко, – між силою і слабкістю, між життям і смертю, між прагненням до єднання з людьми та тенденцією «від людей» [9, с. 26].

Складність усвідомлення особистісної проблеми пов'язана з виникненням певних ілюзій, що постають унаслідок викривлення самоусвідомлення й соціально-перцептивної інформації.

До проявів особистісної проблеми можна віднести такі психологічні явища: відчуття дисгармонійності внутрішнього світу; агресивність як наслідок заблокованості можливостей вираження конструктивних почуттів; тривожність і немотивований страх; актуалізацію почуття меншовартості; егоцентризм, центрацію на власних проблемах та інтересах власного «Я»; пасивність, блокування творчого потенціалу та здатності до самореалізації; депресивні та афективні стани психіки; блокування адекватної саморефлексії й відображення об'єктивної реальності, інших людей. Як зауважує Т. Яценко, особистісні деструкції пов'язані зі стратегіями спілкування, серед яких виокремлюються авторитарна й маніпулятивна [9, с. 29].

Наявність внутрішніх суперечностей пов'язана з енергетичними перевитратами суб'єкта, що потребує поповнення за рахунок інших людей (ефект «психологічного вампіризму»). Спостерігається також явище заглиблення в себе на зразок аутизму. Поведінка за таких умов підпорядкована активності хворобливих точок «Я», актуалізація яких спонукає до раптових особистісних змін у межах полюсів: плюс-мінус, любов-ненависть, активність-пасивність.

Т. Яценко зауважує, що особистісна деструкція суб'єкта, яка виявляється в дисфункціях спілкування, може мати замасковані форми, і суб'єкт їх часто не розпізнає. При цьому в поведінці починають домінувати ірраціональні компоненти, немотивовані вчинки. Деструктивні тенденції знаходять свій вияв у конкретній семантиці проблематики особистості [9, с. 30].

Отже, особистісна проблематика суб'єкта – складний і місткий феномен, що відображає суперечливість й дисфункціональність психіки. Глибинно-психологічні витоки особистісної проблеми зумовлюють її імперативну силу, що без психологічної корекції може послаблювати і дезадаптувати практичного психолога: саме внутрішня проблематика спричинює непродуктивні похибки сприйняття іншої людини й ситуації спілкування, невідповідність конструктивних намірів суб'єкта його реальним діям, закритість для нового досвіду. Ці тенденції мають індивідуально-неповторне вираження, що, проте, не знімає їх деструктивного впливу на характер міжособистісної взаємодії. Розуміння взаємозв'язку інфантильних чинників проблематики з характером соціально-перцептивних викривлень дає майбутньому психологові можливість не лише нівелювати емоційне переважання, а й оптимізувати ситуацію спілкування, максимально наблизитися до принципу реальності, що сприяє його

професійному становленню, адекватному баченню проблематики іншої людини.

З часом постало питання про дослідження причин виникнення у батьків, так званого, феномена відторгнення допомоги.

Дослідження, які проводились на базі Дніпропетровської обласної психіатричної лікарні, відділення № 42, та в яких брали участь батьки, які виховують дітей з обмеженими можливостями (ДЦП, розумова відсталість, порушення органів слуху, аутизм) та функціональними розладами (енурез, енкопрез, заїкання, анорексія) частково висвітлили причини подібного відношення до допомоги.

За результатами тестування (Методика вивчення самооцінки) більшість досліджуваних мають високий (35,5 %) і неадекватно високий (37,7 %) рівень самооцінки. Звертає на себе увагу, що результатів із рівнем самооцінки «нижче від середнього» і «низький» не отримав жоден з батьків.

На основі неадекватно завищеної самооцінки у людини виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, для загальної справи. У таких випадках людина йде на ігнорування невдач заради збереження звичної високої оцінки самої себе, своїх вчинків і справ. Відбувається гостре емоційне «відштовхування» всього, що порушує уявлення про себе. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним – чисто емоційним. Раціональне зерно оцінки випадає повністю. Тому справедливе зауваження починає сприйматися як причіпка, а об'єктивна оцінка результатів роботи – як несправедливо занижена. Неуспіх постає як наслідок чийось підступів або несприятливо сформованих обставин, ні в якій мірі не залежать від дій самої особистості.

Людина із завищеною неадекватною самооцінкою не бажає визнавати, що все це – наслідок власних помилок, ліні, браку знань, здібностей або неправильної поведінки. Виникає важкий емоційний стан – афект неадекватності, головною причиною якого є стійкість сформованого стереотипу завищеної оцінки своєї особистості.

Можна припустити, що неадекватно високий рівень самооцінки у більшості досліджуваних, а також в якійсь мірі і високий, носить компенсаторний характер.

Висновки. Отже, на базі проведених досліджень та аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що допомога та супровід батьків, які виховують дітей з обмеженими можливостями

ми, мають свою відповідну специфіку. Спеціалісти, які працюють з такими батьками, повинні розуміти психологічні процеси сприйняття порад, емоційної та фізичної підтримки. Тому, специфіка такої роботи полягає у необхідності певних знань з психології, що дозволить розуміти, як найкраще надати ту чи іншу допомогу як батькам, так і їхнім дітям.

Список використаних джерел

1. Кришталь В.В. Системная семейная психотерапия нарушенного здоровья семьи / В.В. Кришталь // Медицинская психология. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 3-8.
2. Маркова М.В. До проблеми трансформації інституту сім'ї / М.В. Маркова // Міжнародний психіатричний, психотерапевтичний та психоаналітичний журнал. – 2007. – № 1. – С. 91-94.
3. Ветрила Т.Г. Успешное функционирование семейной системы как основа развития и становления гармоничной личности / Т.Г. Ветрила // Вестник психиатрии и психофармакотерапии. – 2008. – № 2 (14). – С. 27-31.
4. Маркова М.В. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития / М.В. Маркова, Т.Г. Ветрила // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 2 (22). – С. 38-45.
5. Забабурина О.С. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: Пособие для педагогов-психологов / О.С. Забабурина, О.В. Максименко, Е.А. Савина; под ред. Савиной Е.А., Максименко О.В. – М.: Владос, 2008. – 223 с.
6. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – С. 164.
7. Тулегенова С.Ю. Психологический микроклимат в семье и особенности родительского отношения к детям с ограниченными психическими возможностями / С.Ю. Тулегенова, Г.К. Тулегенова, С.К. Кудайбергенова // Тезисы Второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25-27 октября 2005 г.). В 3-х частях. – 2 часть; под общ. ред. д-ра психол. наук В.К. Шабельникова и канд. психол. наук А.Г. Лидерса. – М.: 2005. – С. 261-263.
8. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. на соискание уч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.10

- «Коррекционная психология» / В.В. Ткачева; Моск. гос. открытый пед. ун-им. М.А. Шолохова. – Н. Новгород, 2005. – 46 с.
9. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психології. Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К., 2004. – С. 20-35.
10. Boyce G. C. Child Characteristics, Family Demographics and Family Processes: Their Effects on the Stress Experienced by Families of Children with Disabilities / G. C. Boyce, D. Behl // Counseling Psychology Quarterly, 0951-5070. – December 1, 1991. – Vol. 4, Issue 4. – EBSCOhostPsycINFO Database.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Krishtal' V.V. Sistemnaja semejnaja psihoterapija narushenij zdorov'ja sem'i / V.V. Krishtal' // Medicinskaja psihologija. – 2007. – T. 1, № 2. – S. 3-8.
2. Markova M.V. Do problemy transformacii' instytutu sim'i' / M.V. Markova // Mizhnarodnyj psyhiatrychnyj, psihoterapevtychnyj ta psyhoanalitичnyj zhurnal. – 2007. – № 1. – S. 91-94.
3. Vetrila T.G. Uspeshnoe funkcionirovanie semejnoj sistemy kak osnova razvitija i stanovlenija garmonichnoj lichnosti / T.G. Vetrila // Vestnik psyhiatrii i psihofarmakoterapii. – 2008. – № 2 (14). – S. 27-31.
4. Markova M.V. O razrabotke kompleksnoj sistemy mediko-psihologicheskoj rehabilitacii semej, vospityvajushhijh rebenka s narusheniem psihicheskogo razvitija / M.V. Markova, T.G. Vetrila // Zhurnal psyhiatrii i medicinskoj psihologii. – 2009. – № 2 (22). – S. 38-45.
5. Zababurina O.S. Psihologicheskaja pomoshh' roditeljam v vospitanii detej s narushenijami razvitija: Posobie dlja pedagogov-psihologov / O.S. Zababurina, O.V. Maksimenko, E.A. Savina; pod red. Savinoj E.A., Maksimenko O.V. – M.: Vldos, 2008. – 223 s.
6. Slovar' praktičeskogo psihologa / Sost. S. Ju. Golovin. – S. 164.
7. Tulegenova S.Ju. Psihologičeskij mikroklimat v sem'e i osobennosti roditel'skogo otnoshenija k detjam s ogranichennymi psihicheskimi vozmožnostjami / S.Ju. Tulegenova, G.K. Tulegenova, S.K. Kudajbergenova // Tezisy Vtoroj vsrossijskoj nauchnoj konferencii «Psihologičeskie problemy sovremennoj rossijskoj sem'i» (25-27 oktjabrja 2005 g.). V 3-h

- chastjah. – 2 chast’; pod obshh. red. d-ra psihol. nauk V.K. Shabel’nikova i kand. psihol. nauk A.G. Lideresa. – M.: 2005. – S. 261-263.
8. Tkacheva V.V. Sistema psihologicheskoy pomoshhi sem’jam, vospityvajushhim detej s otklonenijami v razvitii: avtoref. na soiskanie uch. stepeni d-ra psihol. nauk: spec. 19.00.10 «Korrekcionnaja psihologija» / V.V. Tkacheva; Mosk. gos. otkrytyj ped. un-im. M.A. Sholohova. – N. Novgorod, 2005. – 46 s.
 9. Jacenko T.S. Teorija i praktyka grupovoi’ psihologii’. Aktyvne social’no-psihologichne navchannja: Navch. posib. – K., 2004. – S. 20-35.
 10. Vouse G. C. Child Characteristics, Family Demographics and Family Processes: Their Effects on the Stress Experienced by Families of Children with Disabilities / G. C. Vouse, D. Behl // Counseling Psychology Quarterly, 0951-5070. – December 1, 1991. – Vol. 4, Issue 4. – EBSCOhostPsycINFO Database.

O.V. Tsarkova. The peculiarities of helping parents bringing up children with special needs. The article envisages the problem of psychological help for parents, who are bringing up children with special needs. The attention is accentuated on the peculiarities of emotional state of parents, their specific perception of people around. Also, the phenomenon of rejection of help is examined. It is emphasized that parents have the protective mechanisms of psychic. One of the factors that provoke rejection is the perception of a disabled child by society. That is why the following problems arise: integration of children into society, psychological correlation of emotional states of parents and their relations with people around, the help to staff, that accompanies the family in the process of upbringing and development of child with special needs and functional disorders.

Based on the researches conducted at Dnipropetrovsk regional psychiatric hospital, department number 42, and with the participation of parents bringing up children with disabilities (cerebral palsy, mental retardation, disturbance of hearing, autism) and functional disorders (enuresis, encopresis, stuttering, anorexia) there can be concluded that parents, especially mothers, have high and inadequate self-esteem and a high level of psychological defense that stops them to take any pieces of advice, comments, experts’ remarks concerning improvement of the development and the process of education of children with functional disorders. Therefore, the specificity of this work is the need of some knowledge in psychology that will allow to understand how to provide a particular assistance to both parents and their children in the best way.

Key words: family, feelings, society, personal problem, child, protective mechanisms of psychic, accompanied, self-appraisal.

Отримано: 11.12.2013 р.

Науково-організаційні засади становлення психологічної науки на Поділлі у другій половині XIX – на початку XX ст.

О.А. Чеканська. Науково-організаційні засади становлення психологічної науки на Поділлі у другій половині XIX – на початку XX ст. У статті представлено результати дослідження історико-культурних та інституційних передумов становлення психологічної науки на Поділлі наприкінці XIX – початку XX ст. Виокремлено основні періоди розвитку теорії і практики психологічної науки та природничо-наукові, соціальні й соціокультурні засади дослідження психіки людини. Прослідковано тенденції розвитку ідей подільського вченого Й. Й. Ролле, розкрито авторські підходи до дослідження психіки людини з урахуванням біологічних і соціальних факторів її життя. Здійснено інтерпретацію засад соціально-культурної детермінації розвитку людської психіки, яких дотримувались учені Поділля. Встановлено внески науковців Поділля у педагогічну й соціальну психологію, психогігієну, психологію особистості, психологію творчості та праці.

Ключові слова: Поділля, історико-культурні передумови, психіка людини, природничо-науковий підхід, соціальні чинники, особистість.

О.А. Чеканская. Научно-организационные принципы становления психологической науки на Подолье во второй половине XIX – начале XX века. В статье содержатся результаты исследования историко-культурных и институциональных предпосылок становления психологической науки на Подолье в конце XIX – в начале XX века. Выделены основные периоды развития теории и практики психологической науки, а также естественно-научные, социальные и социально-культурные принципы исследования психики человека. Проанализированы тенденции в развитии идей подольского ученого И. И. Ролле, раскрыты авторские подходы к исследованию психики человека с учётом биологических и социальных факторов его жизни. Осуществлена интерпретация основ социально-культурной детерминации развития человеческой психики, которых придерживались ученые Подолья. Установлен вклад учёных Подолья в педагогическую и социальную психологию, психогигиену, психологию личности, психологию творчества и труда.

Ключевые слова: Подолье, историко-культурные предпосылки, психика человека, естественнонаучный подход, социальные факторы, личность.

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Розвиток української психології є до певної міри обмеженим без дослідження, осмислення та узагальнення її наукової спадщини. Незважаючи на численні історико-психологічні розвідки, здійснені О. О. Будиловою, В. О. Васютинським, І. В. Данилюком, А. М. Ждан, Г. С. Костоюком, В. М. Летцевим, І. П. Манохою, Т. Д. Марцинковською, В. Г. Панком, А. В. Петровським, Ю. В. Рождественським, В. А. Роменцем, М. М. Слюсаревським, Т. М. Титаренко, М. Г. Ярошевським, вітчизняна психологічна наука все ще має багато невідомих сторінок. Так, зокрема, маловивченими залишаються питання регіональної специфіки розвитку теоретичної та науково-прикладної психології, натомість зайве переконувати, що їхній вплив на розвиток психології в Україні очевидний.

Варто визнати, що розвиток психологічної науки в регіонах України відбувався у руслі світової науки, яка до певної міри зумовлювала цей розвиток, проте очевидним є і факт специфічних культурно-історичних особливостей. На даний час є чимало історико-психологічних розвідок, що стосуються розвитку психологічної думки в ряді регіонів України, зокрема Наддніпрянського (О. Ф. Іванова, В. В. Колодочка), Південного (Л. Н. Акімова, І. М. Пивоварчик), Західного (І. В. Данилюк). Водночас залишається багато білих плям в історії психологічної думки на Поділлі, особливо в період її становлення і розвитку – наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Для створення цілісної картини розвитку вітчизняної психології буде корисним описати й увести в науковий обіг невідомі факти з історії психології на Поділлі, зіставити їх з уже відомими. Отже, розвиток психологічної науки на Поділлі пройшов доволі непростий шлях свого становлення, зміст і особливості якого досі залишаються маловідомими, потребують уточнення та оприлюднення.

Мета дослідження полягає у вивченні історико-культурних передумов розвитку психологічної думки на Поділлі наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття; у світлі сучасних уявлень виявити та піддати історико-науковій реконструкції погляди її тогочасних репрезентантів щодо функціонування і розвитку психіки людини.

Аналіз останніх досліджень. На основі аналізу архівних та наукознавчих джерел визначено, що розвиток теорії і практики психологічної науки на Поділлі втілює традиційні етапи розвитку психології – від складової частини медичних учень та філософсько-теологічних практик до увиразнення в якості науково-практичної дисципліни з власним предметом і методологічним апаратом.

Соціально-культурна ситуація на Поділлі в XIX столітті характеризувалась значними труднощами, пов'язаними з наслідками тяжких тривалих війн. Надання медичних послуг жителям подільського краю, тогочасної Російської колонії, здійснювалось на загал безсистемно, епізодично, без урахування національних особливостей. Дана ситуація не могла не позначитися на рівні здоров'я населення і призводила до зростання негативних явищ, таких як алкоголізм, ранні смерті, народження кволого, у фізичному, моральному і психологічному плані, покоління. Таким чином, закономірним був запит суспільства на практику вирішення нагальних кризових явищ, що актуалізувало потребу в упорядкуванні нагляду за фізичним та психічним здоров'ям населення Поділля, сприяло розвитку лікувальних закладів, введення нових та прийнятих у світовій практиці принципів, методів, засобів лікувально-оздоровчого, санітарно-профілактичного, психологічно-реабілітаційного характеру.

Інституційною передумовою становлення психологічних знань на Поділлі було влаштування на початку XIX століття відділення для душевнохворих при Кам'янець-Подільській міській лікарні, а в другій половині – відкриття Вінницької окружної психіатричної лікарні, яка обслуговувала душевнохворих трьох губерній – Київської, Волинської та Подільської. Започатковану А. Ротте практику гуманного поводження з душевнохворими було підтримано і психіатрами нової лікарні В. П. Кузнецовим, М. В. Країнським, С. Д. Колотинським, Г. Г. Бойно-Родзевичем, Л. Л. Дорошкевичем, Й. Й. Ролле, Д. І. Поляковим, О. І. Ющенком, І. А. Костецьким та ін., діяльність яких характеризувалась як щоденною медичною практикою, так і широким науковим дослідницько-експериментальним вивченням матеріального субстрату психіки – головного мозку людини. Створення діагностичних схем та програм дослідження психіки душевнохворих (О. І. Ющенко, М. В. Країнський, Л. Ф. Якубович, Г. Г. Бойно-Родзевич) інтенсифікувало процес накопичення клінічних матеріалів і статистичних даних, допомагало класифікувати психічні захворювання, удосконалити організаційну структуру психологічної та психіатричної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історико-культурних передумов зародження та розвитку психологічної науки на Поділлі наприкінці XIX – на початку XX століть дозволив виділити внесок у цей процес таких природничих наук, як психіатрія, фізіологія, анатомія головного мозку, біологія, неврологія. Відокремлення психології з окремим предметом увиразнює розуміння психічних

явищ при з'ясуванні нормального чи патологічного функціонування людської психіки; зумовлює використання у психологічних дослідженнях експериментальних методик, використання досягнень суміжних наукових дисциплін для інтерпретації отриманих даних. Все це позитивно вплинуло на формування психологічної науки, сприяло підвищенню об'єктивності психологічних досліджень та інтенсифікувало розвиток природничо-наукових основ психології як наукової та прикладної дисципліни.

Аналізуючи коло джерел, які так чи інакше тлумачать багатогранну творчість Й. Й. Ролле, виявлено, що ступінь її вивчення не можна вважати задовільним. Розгляд та аналіз творчого спадку науковця дав можливість виділити три напрямки розвитку його професійної та суспільної активності: досягнення у психіатричній науці та медичній практиці; розвиток і популяризація на Поділлі соціально-гігієнічних (психогігієнічних) знань; літературні здобутки у вивченні історії та культури Поділля.

У фундаментальній праці Й. Й. Ролле «Психічні захворювання» (1863), яка була схвально оцінена в наукових колах Європи, автором проаналізовано стан допомоги душевнохворим, включені статистичні дані, описані заклади та методи лікування, які на той час застосовувались у світі і на Поділлі, зокрема. Узагальнюючи причини захворювань, Й. Й. Ролле показує їхню соціальну детермінованість, наголошує, що часто причина душевної хвороби лежить у колі родини, допомогти подолати її можна через емоції, жваві та короткі розмови, які б торкалися інтересів душевнохворого. Детальний аналіз видів, причин, симптомів та лікування душевних хвороб дозволяє вченому підтвердити фундаментальну закономірність єдності чинників природного розвитку і соціальної зумовленості психіки людини. Ґрунтовними були і праці Й. Й. Ролле стосовно соціальної гігієни («психогігієни»), які стали предметом його уваги з середини ХІХ століття. Дані дослідження сприяли розробці дієвих заходів, рекомендацій і методів пропаганди для формування і підвищення загальної медично-психологічної культури тогочасного населення Поділля.

Вивчення суспільно-історичних та культурологічних факторів, що розкривають розвиток психологічної науки на Поділлі, показав важливе значення у її становленні як окремої прикладної та наукової дисципліни Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918), який був одним із перших національних вищих навчальних закладів, що діяв безперервно в період державного суверенітету України. Ця культурно-освітня

установа та науковий доробок її педагогів І. І. Огієнка, В. В. Зеньковського, Л. Т. Білецького, С. В. Балея слугує важливим джерелом для пізнання духовного життя подільського населення і є цінним матеріалом для розуміння процесу становлення та розвитку психології на Поділлі.

Результатом роботи ректора Кам'янець-Подільського державного українського університету І. І. Огієнка стала ідея духовності, що віддзеркалює сутність стосунків людини зі світом, Богом, навколишнім світом та власною природою. Головним завданням його науково-педагогічної творчості стало з'ясування суті та особливостей формування «цілісної, соціально зрілої особистості», здатної впливати на соціум, яка займає активну суб'єкт-суб'єктну позицію щодо власного вдосконалення та розвитку. Педагог розглядає духовність і самосвідомість як основу самоактуалізації, саморозвитку особистості. І. І. Огієнко стверджує, що потреба в самовдосконаленні (це поняття близьке до самоактуалізації за А. Маслоу та К. Роджерсом) є визначальною і зумовлюється функцією своєрідного логічного завершення процесу задоволення потреб нижчого, матеріального рівня (потреба в їжі, воді, одязі, житлі), задовольнивши які, особистість починає в своїх діях керуватися вищими, духовними критеріями, такими, як гідність, повага, співчуття, відповідальність, честь тощо. Наявність яскраво вираженої потреби у самовдосконаленні, за І. І. Огієнком, є показником цілісної, соціально зрілої особистості. Основними факторами, які, на думку І. І. Огієнка, мають вирішальне значення у процесі формування особистості, є: природні задатки; звички, набуті в ранньому дитинстві; система виховних впливів під час навчання в школі; виховні засоби навколишнього середовища. І. І. Огієнко вважає, що основним у розвитку особистості є правильне визначення її соціальної спрямованості, яка передбачає навчання дітей тому, як слід поводитись у своїй родині, поєднуючи особисті потреби з суспільними інтересами, крапці загальнолюдські якості з національними.

Тема особистості була стрижневою у творчості іншого педагога, уродженця Поділля, В. В. Зеньковського, суб'єктно-особистісна проблематика якого збагатила дитячу, соціальну та педагогічну психологію. Аналізуючи межі психології як наукової дисципліни, автор застерігає від підміни психологічного причинного ряду фізіологічним, наголошує, на «потрібності» усвідомити необхідність «метафізичних припущень» для психології.

Курс лекцій з педагогіки та психології, які були прочитані Л. Т. Білецьким у Кам'янець-Подільському державному україн-

ському університеті, був важливою подією психологічної науки Поділля, а сьогодні до того ж дозволяє простежити стан і розвиток психолого-педагогічних поглядів початку ХХ століття. Головною вимогою психолого-педагогічного елементу шкільної діяльності за Л. Т. Білецьким є сприяння розвитку творчого потенціалу дитини. Він стверджує, що педагогіка має базуватися на природничо-науковій базі психології, а також намагається теоретично обґрунтувати педагогіку, вважаючи, що філософія вказує мету виховання, а психологія – шляхи до цієї мети.

Отже, теоретико-методологічний аналіз досліджуваної проблеми дав можливість виокремити три періоди у становленні психологічної науки на Поділлі наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть, а саме: а) дослідження людської психіки з точки зору природничо-наукових засад – кінець ХІХ століття; б) дослідження розвитку людини у контексті соціальної детермінації її психіки – наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть; в) розвиток особистості як носія культури, духовних цінностей, здатного до морального самовдосконалення – початок ХХ століття.

Поштовх до увиразнення психологічних знань з науково-природничих позицій на Поділлі наприкінці ХІХ століття дало, з одного боку, збільшення психічних та душевних розладів у місцевого населення, а з другого – потреба в отриманні кваліфікованої професійної допомоги, після відкриття Вінницької окружної психіатричної лікарні. Психологічне знання стало логічним продовженням накопичених клінічних матеріалів лікарської практики та реабілітаційно-терапевтичної допомоги душевнохворим. Використання комплексного підходу – виважені діагностичні класифікації психічних розладів, індивідуально зорієнтоване лікування, психотерапевтичне середовище стосунків душевнохворого і оточення (персонал, інші пацієнти, родичі тощо) утвердило переконання у важливості вивчення матеріального субстрату психіки – головного мозку людини – та розуміння ролі й взаємовпливів соціальних і біологічних факторів на розвиток і перебіг психічних розладів. Розробка Г. Г. Бойно-Родзевичем, М. В. Країнським, В. П. Кузнецовим, О. І. Ющенком, Л. Ф. Якубовичем природничо-наукового підходу до дослідження психіки людини сприяла накопиченню статистичних даних для класифікації психічних розладів; розвитку та вдосконаленню психотерапевтичних методів допомоги, таких як працетерапія, музико-, театро-, бібліо-, кіно-, арт- та навчальна терапія. Працетерапія як метод діагностики й активного психологічного розвантаження сприяла корекції або компенсації порушень психічних

функцій, розвитку особистості душевнохворого. Встановлено, що лікарський персонал Вінницької психіатричної лікарні, удосконалюючи організаційну структуру психіатричної та психологічної допомоги, сприяв поширенню психологічної грамотності серед населення, упроваджував практики профілактичної та просвітницької роботи серед населення Поділля.

Фокусуною темою наукового доробку Й. Й. Ролле є психіка людини з урахуванням біологічного та соціального чинників її детермінації. І якщо біологічні основи автором визначались як такі, що втілюються спадковістю, і є до певної міри базовими для виникнення психічних захворювань, то соціальні – є причинними та такими, що зумовлюють «вміст» і прояви психіки у поведінці її носія. Становлення психіки людини у Й. Й. Ролле можливо за рахунок культури, певного рівня історичного розвитку суспільства, іншими словами, рівень розвитку психіки людини є результатом впливів не лише біологічного, але й культурно-історичного.

Дослідження архівних джерел, вивчення суспільно-історичних та культурологічних передумов становлення психологічної науки на Поділлі показали шлях її розвитку, від дослідів, експериментів, клінічних спостережень, фактів фіксації впливу соціуму на самопочуття та психіку людини (наприкінці XIX століття) до ряду науково-прикладних підходів щодо розвитку особистості, її духовного самовдосконалення (початок XX століття). Особливу роль у розвитку останніх відіграло створення Кам'янець-Подільського державного українського університету та наукова діяльність його викладачів І. І. Огієнка, В. В. Зеньковського, С. В. Балея, Л. Т. Білецького. Тема розвитку особистості увиразнюється у творчості І. І. Огієнка через розвиток духовності й формування національної свідомості; у В. В. Зеньковського – через увагу до внутрішнього світу дитини, який здатний до самовдосконалення та самореалізації в процесі виховання; у С. В. Балея – через виховання, яке має бути спрямоване на розкриття потенційних можливостей дитини з урахуванням її інтелектуальних та емоційно-вольових здатностей; у Л. Т. Білецького – через виховання духовності, провідниками якої є школа та родина.

Висновки. Ключовими здобутками вчених-психологів Поділля наприкінці XIX – початку XX століть у розвитку різних галузей психології є: утвердження ідеї духовної спрямованості процесу виховання та розвитку особистості (І. І. Огієнко); спрямованість практичної діяльності педагога на принципи особистісно зорієнтованого виховання (В. В. Зеньковський); врахуван-

ня педагогами індивідуально-психологічних особливостей учнів у процесі їхнього навчання та виховання (С. В. Балей, Л. Т. Білецький) – педагогічна психологія; психологія дитинства є центральною у системі наук про дитину (В. В. Зеньковський, С. В. Балей, І. І. Огієнко), становлення особистості варто розглядати у цілісності її соматичного (фізіологічного) та психологічного (С. В. Балей) – вікова психологія; психічне здоров'я людини до певної міри зумовлене чинниками середовища (культурою, розвитком суспільства тощо); розробка заходів щодо збереження та зміцнення психічного та соматичного здоров'я (Й. Й. Ролле) – психогігієна; концепція цілісності особистості, принцип індивідуальності у процесі навчання та виховання (В. В. Зеньковський) – психологія особистості; соціальний розвиток особистості має бути визначений на засадах родинного виховання, через поєднання особистих потреб з суспільними інтересами, що передбачає інтеграцію у виховний процес кращих загальнолюдських та національних цінностей (І. І. Огієнко); соціальне виховання особистості має гармонійно збалансовувати кількість емоційного та інтелектуального, зважати на соціально-індивідуальні сили і рушії душі дитини, підбирати відповідні шляхи й засоби для соціального розвитку (В. В. Зеньковський); розвиток підростаючого покоління передбачає формування всебічно розвиненої особистості, де сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей (Л. Т. Білецький) – соціальна психологія; умовами розвитку творчої особистості є духовність культури, яка відображається у почуттях, вільній грі розуму, індивідуальній активності, філософському світосприйнятті, прагненні до пізнання (І. І. Огієнко); завданням виховного процесу є творчий розвиток особистості з урахуванням задатків людини, створення передумов для розкриття талантів (В. В. Зеньковський); головною вимогою психолого-педагогічного елементу шкільної діяльності є сприяння розвитку творчого потенціалу дитини (Л. Т. Білецький) – психологія творчості; індивідуалізація методів працетерапії уможливило використання її як засобу для досягнення позитивного розвивального впливу на психіку душевнохворих (Л. Ф. Якубович); працетерапію можна і варто розглядати як метод діагностики та розвитку особистості (Л. Л. Дорошкевич); головними факторами, що визначають розвиток психіки людини, є праця, людське мовлення і суспільне життя (І. І. Огієнко); трудова діяльність сприяє розвитку цілісної особистості (Л. Т. Білецький) – психології праці.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленні аналізу питань щодо розвитку теоретичної та прикладної подільської психологічної науки з розширенням хронологічних меж, у дослідженні етнопсихологічних поглядів в історико-культурній спадщині таких вихідців з Поділля, як Ю. Й. Сіцінський, М. І. Яворовський, взаємовпливу наукових ідей на розвиток психологічної науки.

Список використаних джерел

1. Балеї С. Вибрані праці з соціальної і педагогічної психології / С. Балеї. – Тернопіль : ТЕІПО, 1995. – 46 с.
2. Ключко В. Л. Вінницька психоневрологічна лікарня ім. акад. О. І. Ющенка (1897-1997): історичний нарис / В. Л. Ключко. – Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 1997. – 136 с.
3. Лекції по педагогіке и психологии Л. Т. Белецкого // Держархів Хмельницької обл., ф. 582, оп. 1, спр. 50, 16 арк.
4. Чеканська О. А. Історія становлення психологічної науки на Поділлі (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис... к-та психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. А. Чеканська. – К., 2013. – 20 с.
5. Rolle J. A. Choroby umysłowe / J. A. Rolle // Notatki. – Petersburg, 1863. – 83 s.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Balej S. Vybrani praci z social'noi' i pedagogichnoi' psihologii' / S. Balej. – Ternopil' : TEIPO, 1995. – 46 s.
2. Klochko V. L. Vinnyc'ka psyhonevrologichna likarnja im. akad. O. I. Jushhenka (1897-1997): istorychnyj narys / V. L. Klochko. – Vinnycja : RVV VAT «Vinobldrukarnja», 1997. – 136 s.
3. Lekcii po pedagogike i psihologii L. T. Belecogo // Derzharhiv Hmel'nic'koï obl., f. 582, op. 1, spr. 50, 16 ark.
4. Chekans'ka O. A. Istorija stanovlennja psihologichnoi' nauky na Podilli (kinec' XIX – pochatok XX stolittja) : avtoref. dys... k-ta psyhol. nauk: spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, istorija psihologii'» / O. A. Chekans'ka. – K., 2013. – 20 s.
5. Rolle J. A. Choroby umysłowe / J. A. Rolle // Notatki. – Petersburg, 1863. – 83 s.

O.A. Chekanska. The scientific and organizational principles of psychological science in Podillia in the end of the 19th – the beginning of the 20th century. The article contains research findings of historical, cultural, and institutional preconditions for the formation of Psychological Science in the late 19th – early 20th cc. A definition was given for the main periods

in the development of theory and practice of Psychological Science; natural sciences, social and socio-cultural background underlying the studies of the human psyche established. The paper examines the trends of the Podillia scholar J. Rolle's ideas that reveal the author's approach toward the study of the human psyche focusing on biological and social factors of human life.

Practice and research efforts made by the Podillia Research Association in the late 19th – early 20th century are investigated. Advocating elements «of public health and public hygiene» among the Podillia population, the Association promoted «social hygiene» as applied research aimed at investigation and disclosure of the causes underlying the most common human diseases, identification of socially determined levels, and quality of human life and health.

The basics and principles of the socio-cultural determination of the human psyche adhered to scientists were given in analysis. The academic work of the Podillia scholars on the specifics of the development of an individual is characterized. The contributions of Podillia scientists toward pedagogical, age and social psychology, mental hygiene, psychology, personality psychology, psychology of creativity and labor, are established.

Key words: Podillia, historical and cultural background, human psyche, natural and scientific approach, social factors, personality.

Отримано: 2.12.2013 р.

УДК 159.947

К.М. Шамлян

Особливості вольової організації особистості студентів

К. М. Шамлян. Особливості вольової організації особистості студентів. У статті наведено результати емпіричного дослідження, метою якого було проаналізувати структуру вольової організації особистості як цілісної системної індивідуально-психологічної характеристики, її зв'язків з цінностями студентів, виділення особливостей вольової організації особистості студентів. Досліджено взаємозв'язки між рівнем вольового розвитку студентів і їхніми оцінками моральних, вольових та інших якостей людини. Виявлено статеві відмінності у структурі вольової організації особистості. Виділено три групи досліджуваних, які відрізняються за структурою вольової особистісної організації.

Ключові слова: воляова організація особистості, волевові властивості, оцінка властивості, наполегливість, самовладання, цілеспрямованість, базальні якості волі, системні якості волі.

К. Н. Шамлян. Особенности волевой организации личности студентов. В статье приведены результаты эмпирического исследования, целью которого было проанализировать структуру волевой организации личности как системной индивидуально-психологической характеристики, её связей с ценностями студентов, выделение особенностей волевой организации личности студентов. Исследованы взаимосвязи между уровнем волевого развития студентов и их оценками моральных, волевых и других качеств человека. Обнаружены половые различия в структуре волевой организации личности. Выделены три группы испытуемых, которые отличаются структурой волевой организации личности.

Ключевые слова: волевая организация личности, волевые свойства, оценка свойства, настойчивость, самообладание, целеустремленность, базальные качества воли, системные качества воли.

Постановка проблеми. Студентська молодь стала справжнім суб'єктом громадсько-політичного життя країни. У боротьбі за гідність і демократичні цінності українські студенти виявили найкращі патерни морально-волевої поведінки: відповідальність і чесність, організованість і сміливість, наполегливість і витримку. Тож важливим завданням психологічних досліджень є вивчення волевого потенціалу молоді, який охоплює широкий спектр психічних процесів, станів і властивостей особистості, її умінь і навичок долати перешкоди на шляху до високої мети, відповідні моральні цінності.

Предметом даного дослідження є воляова організація особистості, яку ми визначаємо як цілісну систему волевових властивостей, закономірно пов'язаних між собою у даного конкретного індивіда.

Волевові властивості сучасні дослідники вважають «найбільш емпіричним» критерієм наявності волі у людини, а їх відсутність тлумачать як показник слабкості волі [1, с. 77]. За В. Селівановим, сила волі – це «ніщо інше, як великий ступінь розвитку всіх проявів волевових властивостей особистості. Людина сильної волі здатна мобілізувати великі зусилля, щоб подолати зовнішні та внутрішні перешкоди» [7, с. 146]. Частоту прояву волевових властивостей в різних видах діяльності та кількість спроб долати труднощі він застосовує в якості емпіричного показника рівня загального волевого розвитку особистості.

Властивості волі досліджували В. Селіванов, А. Висоцький, Д. Ребізов, В. Калін, А. Пуні, П. Рудик, Е. Ільїн, Б. Смірнов. На

теперішній час ґрунтовно вивчені цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самостійність, сміливість, рішучість, терплячість, витримка.

Перелічені та інші властивості, які різні автори вважають стійкими особистісними характеристиками вольової активності, відрізняються (а іноді навіть протилежні) за своєю природою, функціями (гальмування чи спонукання, організація чи виконання) та нейродинамічною основою. Доведено, що відмінності у типологічних особливостях нервової системи між людьми зумовлюють, зокрема, різний ступінь розвитку у них таких базальних якостей волі, як сміливість і витримка. В одних випадках типологічний комплекс сприятиме формуванню сміливої, але нестриманої поведінки, в інших – терплячої та обережної.

В останні п'ятнадцять років інтерес до вольової тематики зменшився. Поняття волі, вольової сфери, вольової активності практично зникли з назв дисертаційних досліджень. Проблема волі як самостійного психічного феномену розчиняється у більш загальних темах мотивації, психічної саморегуляції, самоуправління, суб'єктності; зокрема, нерозв'язаним залишається питання волі як системної індивідуально-психологічної характеристики особистості, а також диференційно-психологічний аспект проблеми.

Ми вважаємо, що вольові властивості особистості утворюють цілісну систему, яка визначає рівень її загального вольового розвитку і зумовлює окремі прояви вольової активності в різних ситуаціях. Ступінь розвитку окремих вольових властивостей і структура взаємозв'язків між ними в індивідів, що знаходяться на одному рівні вольового розвитку, можуть бути різними. Дослідження цих взаємозв'язків та співвідношень дало б можливість визначити певні типи вольової організації особистості.

Метою емпіричного дослідження є аналіз структури вольової організації особистості як цілісної системної індивідуально-психологічної характеристики, її зв'язків із цінностями студентів, виділення певних типів вольової організації особистості.

Гіпотези дослідження наступні:

1. Високий рівень розвитку вольової організації особистості пов'язаний з високим рейтингом моральних цінностей.

2. Розвиток окремої вольової властивості залежить від усвідомлення людиною її цінності: чим більше досліджуваний цінує певну якість волі, тим більше вона у нього розвинута.

3. Існують певні типи вольової організації, які характеризуються специфічним співвідношенням у розвитку різних вольових властивостей.

4. Існують значні статеві відмінності у структурі вольової організації особистості.

Виклад основного матеріалу. Було проведено пілотажне дослідження, в якому взяли участь студенти очної магістратури нашого університету, всього 67 чоловік. Проаналізуємо результати опрацювання емпіричного матеріалу за такими методиками:

1. «Методика дослідження вольової організації особистості» [8], яка визначає загальний показник вольової організації досліджуваного і вираженість його окремих вольових властивостей: цілеспрямованості, організованості, рішучості, наполегливості, самовладання, самостійності. Методика також містить шкалу нецирості.

2. Для визначення цінності різних вольових властивостей була розроблена анкета, в якій досліджуваному пропонували оцінити за 12-бальною шкалою важливість для сучасної людини певних властивостей особистості і постаратися при цьому зробити так, щоб одна й та ж оцінка не повторювалася більше трьох разів. За основу списку було взято перелік вольових якостей, наведений В. Іванніковим [2]. Поруч з вольовими властивостями у список також були включені моральні якості і ті, що, на нашу думку, актуальні сьогодні і популярні серед молоді (комунікабельність, життєрадісність, творчість, інтелігентність тощо). Всього 22 властивості, з них 10 традиційно відносять до вольової сфери (див. таблицю 1).

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми STATISTICA 6.0, застосовано методи описової статистики, кореляційного, порівняльного, кластерного і однофакторного дисперсійного аналізу.

Найвищі оцінки отримали такі моральні якості, як відповідальність і чесність – середні по всій групі досліджуваних оцінки цих якостей становлять 10,11 та 9,94 балів, відповідно, при максимальних 12. Третє і четверте місце з мінімальною різницею посідають доброта і цілеспрямованість (9,61 та 9,56 балів). П'яте і шосте місце належить життєрадісності і дисциплінованості (9,34 і 9,31 бали). Далі в ієрархії окремим суцільним блоком розмістилися оцінки десяти властивостей (більшість з яких відносяться до вольової сфери) з мінімальною різницею у балах: працелюбність (8,97), самостійність (8,95), комунікабельність (8,88), рішучість (8,85), інтелігентність (8,69), наполегливість (8,66), витримка, самовладання (8,62), організованість (8,55), сміливість (8,45), терплячість (8,42). За цим блоком з помітним відривом де ініціативність (7,87); майже однакові значення мають оцінки

фізичного розвитку і раціональності (7,58 і 7,57); і замикають ієрархію оцінки співчутливості (7,12), творчості (6,95) та емоційності (6,34).

Показники описової статистики засвідчили, що найменше розбіжностей в оцінках відповідальності: найменша дисперсія значень, велика частота моди (27% респондентів оцінили цю якість в 12 балів), та її мінімальні оцінки не опускалися нижче 6 балів. Оцінки доброти також не опускалися нижче 6 балів, і 27% респондентів оцінили цю якість в 10 балів. 24% респондентів оцінили життєрадісність в 12 балів. Велика частота моди також характеризує оцінки чесності і дисциплінованості: чверть респондентів оцінили чесність в 12 балів, а дисциплінованість в 10 балів; разом з тим для дисциплінованості характерна найбільша дисперсія значень.

Найбільша частота моди характеризує оцінки раціональності – 28% досліджуваних оцінили її у 7 балів. Властивості, оцінки яких опустилися до 1 балу, такі: співчутливість, інтелігентність, творчість, емоційність, дисциплінованість (наводяться у порядку зростання дисперсії значень).

Отже, «надійними» аутсайдерами рейтингу є творчість, емоційність та співчутливість, а лідерами – відповідальність, чесність, доброта і цілеспрямованість. Вольові властивості студенти в цілому оцінюють належним чином, перевага віддається системним складним якостям волі.

Відмінності в оцінках хлопців і дівчат подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Ієрархії оцінок властивостей особистості (порівняння середніх значень оцінок у групі дівчат і хлопців).

Дівчата (n=36)			Хлопці (n=31)		
Місце	Властивості	Бал	Місце	Властивості	Бал
I	Чесність	9,92	I	Відповідальність	10,39
II	Відповідальність	9,89	II	Чесність	9,96
III	Доброта	9,67	III	Дисциплінованість	9,81
IV	Цілеспрямованість	9,61	IV	Доброта	9,55
V	Життєрадісність	9,42	V	Цілеспрямованість	9,50
VI	Самостійність	9,31	VI	Життєрадісність	9,27
VII	Працелюбність	8,92	VII	Рішучість	9,23
VIII	Дисциплінованість	8,89	VIII	Інтелігентність	9,19
IX	Комунікабельність	8,86	IX	Наполегливість	9,07

X	Організованість	8,67	X	Працелюбність	9,03
XI	Витримка, самовладання	8,64	XI	Комунікабельність	8,90
XII	Терплячість	8,56	XII	Сміливість	8,77
XIII	Рішучість	8,53	XIII	Витримка, самовладання	8,61
XIV	Наполегливість	8,31	XIV	Самостійність	8,54
XV	Інтелігентність	8,25	XV	Організованість	8,42
XVI	Сміливість	8,17	XVI	Фізичний розвиток	8,35
XVII	Ініціативність	7,78	XVII	Терплячість	8,26
XVIII	Раціональність	7,36	XVIII	Ініціативність	8,00
XIX	Співчутливість	7,17	XIX	Раціональність	7,81
XX	Творчість	7,167	XX	Співчутливість	7,06
XXI	Фізичний розвиток	6,92	XXI	Емоційність	6,90
XXII	Емоційність	5,86	XXII	Творчість	6,71

Перше, що звертає на себе увагу при порівнянні середніх значень, це те, що «коридор» оцінювання хлопців вищій (6,71 ÷ 10,39), ніж у дівчат (5,86 ÷ 9,92); апріорі припускалася зворотна картина.

Хлопці вище, ніж дівчата оцінюють відповідальність і більшість вольових якостей (дисциплінованість, наполегливість, сміливість, рішучість), у них також вищі оцінки раціональності, ніж властивості особистості. Дівчата вище оцінюють самостійність, творчість, терплячість.

Найбільші розбіжності в оцінках фізичного розвитку: хлопці надають йому більшого значення (t-критерій Стьюдента = - 2,45 при $p < 0,05$). Несподіваним результатом є те, що оцінки інтелігентності та емоційності також значно вищі у хлопців: $t = -1,73$ при $p < 0,09$ та $t = -1,69$ при $p < 0,10$, відповідно.

Відмінності в оцінках інших властивостей особистості мінімальні. Отже, наведені ієрархії в цілому повторюють одна одну, разом з тим «чоловіча структура» дещо «підсилена» блоком оцінок основних вольових властивостей, відповідальності, фізичного розвитку і ... інтелігентністю та емоційністю. Це дуже цікавий результат, який потребує окремого розгляду.

Середні значення показників шкал методики вольової організації особистості становлять (max 24 бали): «наполегливість» – 14,75 балів (при найбільшій дисперсії), «самостійність» – 14,01 (при найменшій дисперсії), «організованість» і «рішучість» – по

13,66, «самовладання» – 13,39, «цілеспрямованість» – 12,75; шкала нещирості відповідей – 11,22 бали.

Перевірка за t-критерієм Стьюдента засвідчила такі статистично значущі статеві відмінності для рівня значущості $p < 0,05$: у дівчат вищий результат по шкалах цілеспрямованості і самостійності ($t = 2,14$ і $t = 2,11$ відповідно), у хлопців – по шкалі самовладання ($t = -2,06$). Частково це відповідає співвідношенню оцінок цих якостей (див. таблицю 1): цілеспрямованість і самостійність оцінюється вище дівчатами, щоправда відмінності статистично незначущі.

Проаналізуємо результати кореляційного аналізу (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляцій показників шкал методики вольової організації особистості з оцінками властивостей для рівня значущості $p < 0,05$ (жирним виділено кореляції для $p < 0,01$).

Оцінки властивостей	Шкали методики						
	Цілеспрям.	Організованість	Рішучість	Наполегливість	Самовладання	Самостійність	Загальна шкала
Раціональність	–	–	–	–	–	0,26	–
Сміливість	–	–	0,26	0,29	0,26	–	0,29
Організованість	–	–	–	–	–	0,25	0,28
Творчість	–	–	0,28	0,37	0,45	0,33	0,46
Емоційність	-0,25	–	–	–	–	–	–
Співчутливість	–	–	–	–	-0,25	–	–
Фізичний розв.	–	–	–	0,40	–	–	–
Рішучість	0,27	–	0,32	0,27	0,31	–	0,36
Наполегливість	–	–	–	0,27	–	–	–
Ініціативність	–	–	0,30	0,24	0,31	–	0,38
Працелюбність	–	–	–	0,41	–	–	–
Самостійність	–	–	–	0,26	–	–	–

У кореляційну таблицю не потрапили оцінки майже половини властивостей. Зокрема, не виявлено статистично значущих кореляцій жодної шкали тесту вольової організації особистості з оцінками таких вольових якостей як дисциплінованість, цілеспрямованість, терплячість, витримка і самовладання. Не виявле-

но кореляцій шкал тесту з оцінками тих моральних якостей, які найбільше цінуються респондентами: відповідальності, чесності, доброти. Немає також кореляцій з оцінками життєрадісності, комунікабельності та інтелегентності. Всі ці якості оцінюються студентами незалежно від рівня їхнього вольового розвитку.

«Лідером» кореляційних зв'язків є наполегливість. У класифікаціях багатьох авторів наполегливість належить до ключових якостей волі. В. Селіванов визначає наполегливість як «уміння постійно і тривало переслідувати мету, не знижуючи енергії у боротьбі з труднощами» [7, с.16]. Наполегливість він відносить до найбільш типових проявів волі людини, основною ознакою наполегливості є тривалість прояву вольових зусиль [7, с.137].

В. Калін наполегливість, як і ряд інших властивостей (дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість), відносить до системних якостей волі, які містять функціональні прояви не тільки вольової сфери, а й інших сторін психіки: «У прояві наполегливості має місце виражена зосередженість психіки на об'єкті, свідомість спрямована на предметний план діяльності, що має чітку життєву значущість. У поведінці людини виявляється емоційна «прив'язаність» до мети діяльності. Мобілізація ресурсів відбувається з широким використанням механізму емоцій» [4, с. 42]. На основі цього вчений робить висновок про те, що наполегливість є емоційно-вольовою якістю, в якій емоційні та вольові компоненти на різних етапах діяльності можуть бути по-різному представлені.

Є. Ільїн визначає наполегливість як систематичний прояв сили волі для реалізації довготривалої мотиваційної установки, як прагнення людини досягнути віддалену у часі мету, незважаючи на перешкоди і труднощі, що виникають [3, с.185]. Вчений розмежовує поняття наполегливості та упертості (*рос.* – «упорство», а не «упрямство»), які часто ототожнюють у вітчизняній і зарубіжній психології: в основі упертості лежить бажання досягти мети «тут і тепер», а наполегливості – мети, що віддалена у часі. На його думку, прояв наполегливості залежить від упевненості людини у досягненні мети, від мотивації досягнення успіху, рівня домагань та наявності вольових установок на подолання труднощів. Наполегливість разом з упертістю та терплячістю Є. Ільїн відносить до якостей волі, які характеризують цілеспрямованість.

Відмінність наполегливості від інших подібних проявів волі ілюструє приклад, наведений С. Рубінштейном: «Деякі люди вносять відразу великий натиск у свої дії, проте швидко «видихаються»; вони здатні лише на короткий наскок і дуже швидко

здають. Цінність такої енергії, яка уміє брати перешкоди лише з нальоту, і падає, коли зустрічає протидію, що вимагає тривалих зусиль, невелика ... Наполегливість виявляється у неослабності енергії протягом тривалого періоду, незважаючи на труднощі і перешкоди» [6, с. 607].

Отже, наполегливість є складною особистісною властивістю, у структуру якої входять різні здатності людини: мотиваційні, емоційні, енергетичні, «власне» вольові, тобто ті, що безпосередньо пов'язані з докладанням вольових зусиль. Це пояснює кореляцію шкали наполегливості з оцінками багатьох вольових властивостей. Проте найвищі кореляції наполегливості з оцінками працелюбності та фізичного розвитку (це єдина зі всіх шкал тесту вольової організації особистості, яка корелює з оцінками цих властивостей). На нашу думку, працелюбність є необхідною складовою саме наполегливості, а не упертості, оскільки лише працелюбність може забезпечити людині систематичні тривалі дії, а фізичний розвиток допоможе «не ослабнути» її енергії на шляху до важкодосяжної і віддаленої у часі мети.

Несподівані кореляції багатьох шкал тесту спостерігаємо з оцінками творчості. Найвищі коефіцієнти у кореляційній матриці – між творчістю і загальною шкалою ($r=0,46$) та самовладанням ($r=0,45$). Який психологічний механізм може поєднувати силу волі людини, її самовладання, наполегливість і рішучість із творчістю?

Самовладання В. Селіванов визначав як здатність у будь-якій ситуації володіти собою, контролювати свою поведінку. Основою формування самовладання виступає витримка [7, с.138]. Є. Ільїн вважає самовладання збірною характеристикою вольової поведінки, яка містить у собі витримку, сміливість і частково рішучість, тобто ті вольові властивості, що пов'язані з придушенням негативних емоцій, небажаних спонук [3, с.187].

Досить часто самовладання ототожнюється із витримкою. Витримку визначають як здатність вольовим зусиллям швидко загальмовувати (уповільнювати, ослабляти) надмірну активність психіки, стримувати і придушувати непотрібні у даний момент почуття, думки і звички [4, с.39]. Може тому самовладання від'ємно корелює з оцінкою співчутливості ($r=-0,25$)?

У самовладанні виявляється здатність людини відмовитися від чогось важливого, піднятися над своїми емоціями, переживаннями, бажаннями, це – уособлення гальмівної функції волі. Разом з тим виявлено кореляції шкали самовладання з оцінками властивостей, які виражають спонукальну функцію поведінки людини – ініціативність (0,31) та творчість (0,45).

Природнішими виглядають кореляції самовладання з оцінками сміливості (0,26) та рішучості (0,31), а також кореляції з оцінками тих же властивостей тестової шкали рішучості (0,26; 0,32). Сміливість разом із самовладанням В. Калін відносив до базальних якостей волі, прояв яких безпосередньо пов'язаний із здійсненням вольового зусилля. Рішучість і сміливість у класифікації А. Пуні [5] утворюють пару як вольові властивості, які найтісніше пов'язані між собою.

Кореляції тестової шкали самостійності з оцінками організованості (0,26), раціональності (0,25) і творчості (0,33) відповідають суті цієї складної морально-вольової (за Є. Ільїним) якості.

Несподіваним результатом є те, що цілеспрямованість має тільки дві кореляції. Багато авторів цілеспрямованість визначають системотвірною якістю волі, і у цьому дослідженні вона повинна були мати, напевно, найбільше кореляцій, але цю функцію «виконала» за неї наполегливість.

Кластерний аналіз із застосуванням дендограми ієрархічної класифікації і методом К-середніх дав можливість виділити три кластери досліджуваних (див. рис. 1).

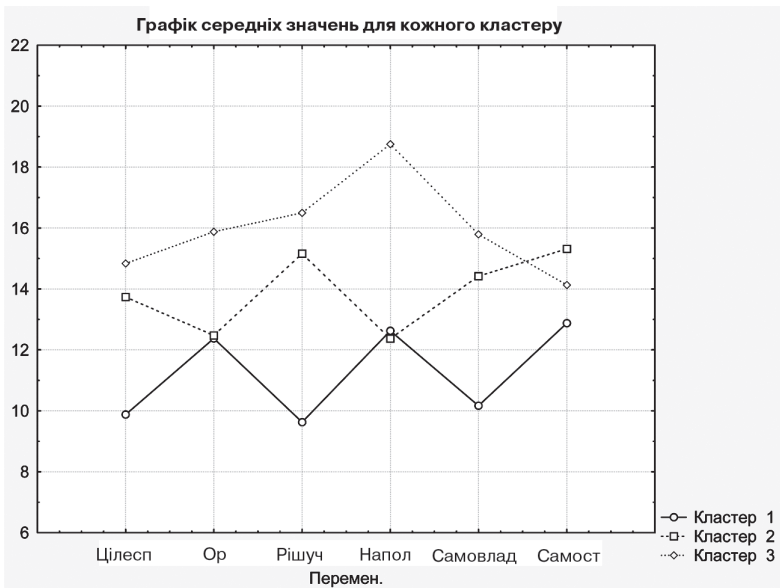


Рис. 1. Графіки середніх значень для трьох кластерів досліджуваних за методикою вольової організації особистості

– перший кластер – «Невольові» – становлять 36% досліджуваних (переважають дівчата), він характеризується найнижчими показниками за шкалами рішучості, самовладання, цілеспрямованості і середніми показниками за іншими шкалами;

– другий кластер – «Самостійні і рішучі» – становлять 28% досліджуваних (переважають хлопці), цей кластер є дзеркальним відображенням першого: при тому ж рівні організованості і наполегливості показники цілеспрямованості, рішучості та самовладання різко піднімають в гору.;

– третій кластер – «Вольові і наполегливі» – становлять 36% досліджуваних (переважають дівчата), найвищі показники за усіма шкалами (окрім самостійності) з «піком» по наполегливості.

Найменші розбіжності між кластерами за шкалою самостійності – у всіх вона знаходиться на середньому рівні.

Однофакторний дисперсійний аналіз і перевірка за критерієм Шеффе засвідчили статистично значущі міжкластерні відмінності в оцінках лише двох особистісних властивостей: «Вольові і наполегливі» значно вище оцінюють творчість, ніж «Невольові» (критерій Шеффе становить 0,015 для $p < 0,05$), а «Самостійні і рішучі», порівняно з «Невольовими», вище оцінюють рішучість (0,046 для $p < 0,05$).

Висновки. Проведене дослідження уможливило наступні висновки. У рейтингу особистісних властивостей переважають моральні якості. Оцінки моральних якостей, дані студентами, не залежать від рівня вольового розвитку особистості (тобто перша гіпотеза не підтвердилася).

Виявлена стійка тенденція: чим вищий рівень вольової організації особистості досліджуваного і деяких його вольових якостей (самовладання, наполегливості та самостійності), тим більше він цінує творчість – властивість, яка у рейтингу цінностей посіла передостаннє місце (а у чоловічій підгрупі – останнє).

Друга гіпотеза підтвердилася частково: залежність розвитку у людини певної вольової якості від усвідомлення її важливості виявлена лише для двох властивостей – рішучості і наполегливості. У цілому, чим вищий рівень вольової організації особистості, тим вище досліджуваний оцінює ряд вольових якостей (рішучість, ініціативність, сміливість, організованість).

Дослідження засвідчило статеві відмінності: перевагу чоловіків у розвитку самовладання (базальна якість волі), перевагу жінок у розвитку цілеспрямованості і самостійності (системні якості волі).

За допомогою кластерного аналізу виділено три групи досліджуваних, які відрізняються за структурою вольової організації особистості. Цей аспект проблеми потребує більш глибокого вивчення. Завданням наступного дослідження повинен бути пошук всіх можливих варіантів поєднання різних вольових властивостей у загальній структурі особистості.

Список використаних джерел

1. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М.: МГУ, 1991. – 142 с.
2. Иванников В. А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В. А. Иванников, Е. В. Эйдман // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 39 – 49.
3. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. /Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2011. – 368 с.
4. Калинин В. К. Психология воли: сборник научных трудов / В. К. Калинин. – Симферополь, 2011. – 208 с.
5. Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А. Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 96 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.
7. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание / В. И. Селиванов. – Рязань: Изд. Рязанского гос. пед. института, 1992. – 572 с.
8. Твоя профессиональная карьера: учебник / Под ред. С.Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 2000. – 191с.

Spysook vykorystanyh dzherel

1. Ivannikov V. A. Psihologicheskie mehanizmy volevoj reguljacji / V. A. Ivannikov. – М.:MGU, 1991. – 142 s.
2. Ivannikov I. A. Struktura volevyh kachestv po dannym samoocenki / V. A. Ivannikov, E. V. Jejdmann // Psihologicheskij zhurnal. – 1990. – №3. S. 39-49.
3. Il'in E. P. Psihologija voli. 2-e izd. / E. P. Il'in. – SPb: Piter, 2011. – 368 s.
4. Kalin V. K. Psihologija voli: sbornik nauchnyh trudov / V.K. Kalin. – Simferopol', 2011. – 208 s.
5. Puni A. C. Psihologicheskie osnovy volevoj podgotovki v sporte / A. C. Puni. – М.: Fizkul'tura i sport, 1977. – 96s.
6. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb: Piter, 1999. – 720 s.

7. Selivanov V. I. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: volja, ejo razvitie i vospitanie / V. S. Selivanov. – Rjazan': Izd. Rjazanskogo gos. ped. instituta, 1992. – 572 s.
8. Tvoja professional'naja kar'era: uchebnik /Pod red. S. N. Chistjakovoj, T. I. Shalavinoj. – M.: Prosveshhenie, 2000. – 191 s.

K.M. Shamljan. Distinctive features of students' volitional personality organization. The results of empirical research of students' volitional sphere are presented in the article. Volitional organization of a personality is examined as a system of proof volitional qualities. The aim of this study was to analyze the structure of volitional organization of a personality, its connections with the values of students and to define the distinctive features of students' volitional personality organization. There have been got statistically important interrelations between the indices of students' volitional development and their evaluations of human volitional and other qualities: the higher level of volitional personality organization of those under study, the higher they assess the role of some volitional qualities (determination, initiativeness, boldness, good organization) and creation.

The first places in the hierarchy of evaluations of human qualities have moral qualities (responsibility, honesty, kindness) and purposefulness. However, the indices of volitional development of students do not correlate with evaluations of these qualities.

There have been selected three groups of students which differ by the structure of volitional sphere: «volitional and persistent», «independent and determination», «unvolitional».

Statistical processing of empirical data was made using methods of descriptive statistics, correlation, one-factor dispersion, comparative, cluster analysis.

Key words: volitional organization of a personality, volitional development, volitional quality, evaluation of quality, persistence, self-composure, base qualities of will, system qualities of will.

Отримано: 16.01.2014 р.

ХАРЧОВА ПОВЕДІНКА ЛЮДИНИ, ЇЖА, ТІЛЕСНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕНИ ПОВСЯКДЕННОЇ РЕАЛЬНОСТІ (ЧАСТИНА 1)

В.І.Шебанова. Харчова поведінка людини, їжа, тілесність як феномени повсякденної реальності (частина 1). У статті проведено теоретичний екскурс щодо зміни «ставлення людини до їжі» та зміни стратегій харчової поведінки у ході культурно-історичного розвитку. Показано, що їжа в людській культурі має бінарний код. З одного боку, вона виступає як базова харчова практика існування, як задоволення первинної (біологічної, вітальної потреби). З другого боку, їжа виступає каналом трансляції додаткових символічних значень у тілесну структуру людини, і є медіатором між матерією й духом, що виражається в різноманітних ритуалах (харчових традиціях, обрядах тощо), зміст яких був спрямований на встановлення трансцендентних зв'язків між їжею, людиною й духом. Відзначається, що стратегії харчової поведінки служили фундаментом стратифікації, які мали етнічний, гендерний і соціальний (класовий) характер. Розкривається, що розвиток цивілізації сприяв зміні стратегій харчової поведінки.

Ключові слова: їжа, харчова поведінка людини, тілесність, повсякденна реальність.

В.И.Шебанова. Пищевое поведение человека, пища, телесность как феномены повседневной реальности (часть 1). В статье проведён теоретический экскурс изменений «отношения человека к пище» и изменений стратегий пищевого поведения в ходе культурно-исторического развития. Показано, что пища в человеческой культуре обладает бинарным кодом. С одной стороны, она выступает как базовая пищевая практика существования, как удовлетворение первичной (биологической, витальной потребности). С другой стороны, пища выступает каналом трансляции дополнительных символических значений в телесную структуру человека, и является медиатором между материей и духом, что выражается в разнообразных ритуалах (пищевых традициях, обрядах и т.п.), смысл которых был направлен на установление трансцендентных связей между едой (пищей), человеком и духом. Отмечается, что стратегии пищевого поведения служили фундаментом стратификации, которые имели этнический, гендерный и социальный (классовый) характер. Раскрывается, что развитие цивилизации способствовало изменению стратегий пищевого поведения.

Ключевые слова: пища, пищевое поведение человека, телесность, повседневная реальность.

Постановка проблеми. Харчова поведінка людини та її тілесність, їжа та прийом їжі – це феномени, які нерозривно пов'язані з повсякденною реальністю. При цьому, якщо «їжа», як засіб задоволення вітальної потреби людини, розглядається як об'єкт матеріального світу (як природного, так і виробничого походження), то процес приготування їжі (кухня, кулінарія), тілесність, харчова поведінка людини – це феномени культури. Опираючись на вищевикладене, вважаємо, що «харчову поведінку людини» необхідно розглядати з погляду культурного-історичного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання різних феноменів повсякденної реальності, що виникли під впливом культурно-історичного розвитку людства, зокрема харчова поведінка людини та її тілесність, їжа та прийом їжі, обговорюються дослідниками різних наукових дисциплін гуманітарного знання – філософії, психології, соціології та ін. (Г.Апполонська, А.К.Байбурін, Р.Барт, Ф.Бродель, П.Бурдьє, С.О.Кириленко, К.Леві-Стросс, Т.Ф.Мельничук, Т.М.Титаренко, І.В.Сохань, М.Фуко та ін.).

Мета статті: провести теоретичний екскурс щодо зміни «ставлення людини до їжі» та зміни стратегій харчової поведінки у ході культурно-історичного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. В архаїчних культурах їжа приймається нутром як спосіб інтуїтивного вибору на рівні «приємного – неприємного» або «підходить-не підходить» (наприклад, деякі ягоди, плоди, що викликали отруєння й навіть смерть, тобто організм фізіологічно «не сприймав» таку їжу, яка надалі кодувалася як «їжа = смерть»). Їжа (рослинного та тваринного походження) дозволяла втамувати голод, насититися, і тим самим одержати задоволення (що кодувалося як «їжа = ситість = задоволення»). Їжа набувала певний сенс, який для архаїчної людини розкривається в *магії насичення*. У той же час навіть в архаїчній культурі їжа є не тільки первинною потребою (базовою практикою існування), але й *каналом трансляції додаткових значень у тілесну структуру людини* – медіатором між матерією й духом, що виражається в різноманітних харчових ритуалах (сенс яких ми вбачаємо у встановленні трансцендентних зв'язків) [7].

К. Леві-Стросс відзначає, що ще на початку розвитку людства організовувалися два порядки культури [4]. Перший порядок являє собою «кулінарне» (тобто спрямований на вирощування й приготування їжі, включає природну переробку продуктів

вже оброблених культурою). Другий порядок пов'язаний з організацією культурного простору, у якому людина здійснює свою взаємодію з кулінарним, по суті, є трапезою – як процесу приймання їжі.

Будь-який прийом їжі в архаїчний період є сакральним (стіл – вівтар). Досягнення ситості (задоволення) – це «священна дія». Їжа, яку людина приносить Богам у вигляді «дарунків», має сакральний сенс. Діяльність людини через «ритуал, жертвоприношення» стає магичною. Здійснюючи ритуал, за рахунок «потенції їжі», архаїчна людина вважала, що вона цим «забезпечує» родючість землі, на якій вона жила, гарне полювання, власну спритність, силу, здоров'я та інші можливості (інакше кажучи, через ритуал архаїчна людина «забезпечувала» для себе можливість якісного життя). Одним із найважливіших аспектів магії насичення для людини архаїчного й античного періоду розвитку культури є магія достатку: «гарна» їжа – це рясна їжа. У той же час, у концепції християнської релігії «обжерливість» є одним із дванадцяти смертних гріхів, а тема харчової надмірності – обжерливість – є наскрізною в античній літературі. У працях Аристотеля (384-322 рр. до н.е.) знаходимо згадку про те, що любитель поїсти бажав би, щоб його глотка розтяглася для того, щоб наповнюватися якнайбільше й тим самим продовжувати і продовжувати задоволення. У зв'язку із чим Аристотель у якості моральної (етичної) чесноти розглядає таку якість, як «помірність у їжі» (золоту середину між крайностями під час прийому їжі – переїданням та обмеженнями у її вживанні, навіть до повної відмови від неї). Платон, розглядаючи відносини «між людиною та їжею», також звертав увагу на необхідність міри під час її прийому, називаючи харчову надмірність спокусою душі людини [3].

Порфірій (III ст. н.е.) у трактаті «Про утримання від вживання в їжу живих істот» (або «Про утримання від м'ясної їжі»), у якому розглядає взаємозв'язок тіла, розуму, душі й режиму харчування, зазначає, що мінімум їжі сприяє максимально економічному режиму існування тіла й забезпечує максимум духовної роботи. Будь-які відхилення від цього ідеального співвідношення, на його думку, призводять до процесу, який Порфірій називає перетворенням «душі в тіло». Автор вважав, що для тіла найкращим станом є голод, який забезпечує мінімалізм плоті. На його думку, саме усічена плоть є справжнім онтологічним простором існування душі, а плоть, яка перевищує необхідний мінімум, стає темницею для душі. Апетит лише розпалює при-

страсть, веде до надмірного вживання їжі і в результаті, відводить душу від вирішення істинних задач, спонукаючи до активного тілесного задоволення та служіння плоті. Подібний ригоризм (безкомпромісне твердження «низовини» тіла) прослідковується і в окремих фрагментах праць деяких інших представників релігійної філософії протягом усієї історії її розвитку. Міркування про їжу стосуються, як правило, порушень правильного режиму її споживання й впадіння у гріх обжерливості (чревоугодництва), що призводить до омертвіння душі. Однак, така жорстка оцінка не завадила формуванню «цінності смаку» у харчовій поведінці і розвитку кулінарного мистецтва.

В.В. Похльобкін, розкриваючи поняття смаку у кулінарії, писав: «Смак – провідна, головна властивість будь-якого харчового виробу, за яким визначаються його якість, його свіжість, його зрілість, рівень приготування, майстерність кулінара. Від смаку залежить і засвоєння їжі ... Таким чином, смак – це альфа й омега оцінки якості харчового продукту або кулінарного виробу, блюда» [6, с. 87].

Смак у кулінарії (англ. taste, gustatory sense) – це об'єктивна категорія, яка включає чотири основні градації: гірке, солоне, кисле, солодке (крім того, виділяються проміжні параметри: кисло-солодке, кисло-солоне й т.п., і нюанси смаку: гіркувате, кислувате, солодкувате й ін.). На побутовому рівні розрізняють їжу смачну й несмачну, а також говорять про смак: прісний, терпкий, гострий, пряний. Під час прийому будь-яких страв (як загальновідомих, так і нових, які з'являються завдяки новому комбінуванню тих або інших інгредієнтів) відчуті та описати принципово нові смакові відчуття вже неможливо.

У психології смак займає особливе положення. Його розглядають як сприйняття властивостей стимулів, які впливають на рецептори рота у вигляді смакових відчуттів; як один з видів хеморецепції; як суб'єктивне судження; як засіб пізнання дійсності. Особливу категорію становить «смак як задоволення» та як «здатність до тонкої диференціації смакових відтінків їжі». На думку П.Бурдые (родоначальника концепції смаку), смак став базовою основою (фундаментом) для соціальної диференціації європейського суспільства [2].

Смак, як набання людства, виникло у культурно-історичному плані достатньо пізно. Він став тією границею, яка дозволила диференціювати задоволення від їжі (у плані ситості) і задоволення від смакових якостей їжі. Відповідно до створення нових традицій харчування, звільнення від постійної детермі-

нованості раціону, смак поступово знайшов власні стандарти орієнтації, свій внутрішній простір та дистанціюється від ви-мог грубої фізіології.

Відмінності в раціоні (які мали етнічний, гендерний і соціальний або класовий характер) закладали фундамент стратифікації.

Формування «цінності смаку» відбувалося у декілька етапів. Перший етап акцентуації смаку пов'язаний з епохою «погоні за прянощами». У той же період встановлюється традиція співвіднесення «маркованого» смаку, який пов'язувався з аристократичним застіллям і «немаркованого» смаку, який пов'язувався з їжею «простих людей», яка характеризувалася як така, що «позбавлена смаку» або «несмачна». Другий етап просування *смаку як знака цінності страви* припадає на період формування специфічної тілесності придворного аристократа, що супроводжувався виділенням категорії «делікатних» блюд. Наступний етап, який Ф.Бродель позначив як «продовольча революція XVIII століття», характеризується освоєнням європейським суспільством цілого ряду екзотичних колоніальних продуктів (апельсинів, мандаринів, манго, ананасів тощо). Це ще більше зумовлювало соціальну диференціацію (тут доречно згадати рядки відомого поета «Їж ананаси, рябчиків жуй – день твій останній приходить, буржуй!») [1].

Розвиток здатності *сприймати їжу в аспекті задоволення від смаку* (на противагу задоволенню від насичення) Ф.Бродель пов'язує з культивуванням у суспільстві навичок стримування афектів під час приймання їжі (на основі правил культури їжі: не можна «накидатися» на їжу, «набивати» їжею повний рот, не можна приймати їжу швидко, галасливо (чавкати, сопіти, сьорбати, видавати нечленороздільні звуки, плюватися кісточками та ін.) [1]. І.В.Сохань відзначає, що місце приймання їжі (їдальня) стає місцем дотримання ритуалізованих правил пристойності, у яких естетична витриманість (гастрономічний етикет) культивується як моральна досконалість (під гастрономічним етикетом розуміється соціокультурна регламентація, на відміну від гастрономічних ритуалів, сенс яких полягає у встановленні трансцендентних зв'язків) [7].

У культурі модерну відбувається процес десакралізації їжі, який, однак, не означає її десимволізації. Їжа здобуває статусну функцію, яку, насамперед, виражає «ідея смаку». На думку П. Бурдьє, особливості смаку різних соціальних груп (класів) виступали символічним протистоянням між ними [2].

Харчовій поведінці «простого народу», як способу задоволення харчових потреб, протиставляється система обмежень, що накладається на «безпосередній апетит» з метою елімінування (виключення) його «тваринності». Форма акцентується ритмом, очікуванням, паузами, обмеженнями. Обмежень у гастрономічному етикеті безліч: до їжі приступають тільки тоді, коли буде подано останньому гостю; за столом не можна проявляти нетерпіння; регламентована послідовність подачі страв (є такі, які можуть подаватися лише роздільно, одна за одною, наприклад, м'ясо й риба, сир і десерт). Моменти зміни страв естетично акцентуються (наприклад, перед подачею десерту забираються всі предмети першого столу та струшуються крихти зі скатерті). Усі навички самоконтролю під час приймання їжі були спрямовані на повне зосередження на смакових відчуттях від їжі для того, щоб отримувати від неї максимальну насолоду. *Цінність уміння насолоджуватися смаком їжі* протиставлялася *цінності одержувати задоволення від стану ситості* (подібно тому, як протиставлялася насолода від «букета смаку вина» – сп'янінню під впливом надмірного вживання). Отже, *уміння насолоджуватися смаком* передбачало *вміння одержувати задоволення від процесу приймання їжі*, а не від простого наповнення шлунка їжею та напоями заради відчуття ситості й сп'яніння (як кінцевого можливого результату). Зосередження на смакових відчуттях припускало відволікання уваги від усього іншого (насамперед, від внутрішніх фізіологічних змін – відчуття тяжкості, розпирання та ін., які могла викликати їжа у шлунку). П. Бурдье вважає, що буржуазія XVIII століття приписувала собі особливу витонченість смаку як єдино можливий варіант істинного, повноцінного, правильного смаку та високу духовність (під якою розумілася делікатність сприйняття, здатність сприймати високе й прекрасне), що ототожнювалося з моральною гідністю як здатністю розрізняти й оцінювати форму незалежно від змісту [2]. Він називає таку позицію «естетичною концепцією смаку». Створення «культури смаку» і його абсолютизацію як загального принципу сприйняття світу (як критерій істинно естетичної установки) автор пов'язує зі способом буття буржуазії та протиставляє їхню аскетичну позицію вульгарному, варварському буйству почуттів «простих людей». Наявність «тонкого», вишуканого смаку розуміється як домінування (перевага) класу буржуазії. Найбільшу роль у символічному протистоянні соціальних груп (класів) відіграють пристрасті, що стосуються повсякденних звичок, оскільки саме здатність підходити до вибору засобів задоволення по-

всьякденних потреб з позицій «чистої» естетики найбільш строго відрізняє буржуазний світ (у його «сутнісній духовності»).

Згідно з П.Бурдьє, саме «смак» їжі як архетип будь-якого смаку, який засвоюється в родині, є носієм способу розрізняти й оцінювати, тобто того смаку, за допомогою якого людина «природно» сприймає світ і саму себе. Інакше кажучи, *звички, що пов'язані з прийманням їжі, визначають фундаментальний спосіб ставлення до дійсності*, пов'язуючи людину з родиною та з середовищем, з якого вона походить. Автор звертає увагу, що саме смак не можна плутати з гастрономією. У той час як смак – це природний дарунок відчувати, розпізнавати й цінувати досконалість, гастрономія являє собою набір правил, які управляють окультуренням і утворенням смаку «... якщо гурман – це витончений цінитель, то гастроном – це педант. Не кожному дано бути гурманом, тому нам потрібні гастрономи...» [8, с. 68]. Отже, буржуазія прагнула до «високого мистецтва» в усьому та характеризувалася вмінням відчувати його за допомогою «чуттєвого смаку» та рефлексії смаку, що також поширювалося і на її ставлення до їжі. Ми приєднуємося до думки автора, що «смак» не можна виміряти, оскільки ця здатність пов'язана з навичкою сприйняття їжі не в аспекті кількості, а в аспекті її якості.

«Чужі» стратегії харчування, які буржуазія відносила до іншої соціальної групи (класу), розцінювалися ними як такі, що не здатні надати задоволення та викликати насолоду, у той час як власна стратегія харчування отримувала у них найвищу оцінку. Наприклад, у кулінарних книгах того часу можна було зустріти наступні коментарі до рецептів: «Коли це м'ясо на кістках звачиться, зняти його, порубати та вжити на фарш для пиріжків, короваїв тощо *або віддати служниці*»; «Голова від тушок тварин готується на студенець *для найбільшого класу людей та прислуги*»; «... кожні 10–15 хвилин зливати в горщик розтоплений жир, поки весь не розтопиться й не залишаться одні шкварки, *які віддати прислугі до каші*» (О.Молоховець) [5].

Однак, на думку П.Бурдьє, те, що людина зі сторони буде розцінювати як «показник нужди» та відмінну рису незаможного класу, в межах життєвого світу самих «незаможних» не переживається як недолік, а є необхідною підставою для формування особливої структури задоволення [2].

У селян та робітників (простолюдини) були свої специфічні уявлення про «гарну їжу», під якою розумілася висококалорійна їжа, яка здатна надовго забезпечити відчуття ситості (напри-

клад, жирна свинина, каша зі шкварками та ін.). Стратегія харчової поведінки «простих людей» була орієнтована на одержання від їжі максимальної кількості енергії, що було обумовлено особливостями життя та значними працевитратами. Простолюднни засуджували надмірність (обжерливість) у їжі як харчову розбещеність та неприпустиме червоугодництво. У цьому «прості люди» складали явну опозицію як аристократії, так і середньому класу (харчова стратегія яких характеризувалася прагненням до вживання вишуканих кулінарних шедеврів та нових екзотичних смаків). Для простого народу важливо, щоб страви були «рясними та ситними», а те, що приносило задоволення буржуа, вони вважали непотрібним. І навпаки, для буржуа символічну цінність несе все те, що визначається ними як «оригінальне» або «екзотичне», а все те, що має цінність для незаможних, ними відкидалося як «грубий смак» або як те що є «несмачним». Отже, «звички, які пов'язані із вживанням їжі, «втягуються в символічне протистояння й перетворюють практичні навички виживання в життєвий стиль. Ситність їжі як потенція їжі (парадоксальним чином) трансформується в особливий смак, який визначають як «смак необхідності».

П.Бурдье, аналізуючи соціологічні дослідження, зазначає, що чуттєві уподобання незмінно залишаються пов'язаними з материнською культурою [2]. Вихідці з робочого середовища віддають перевагу калорійній їжі, а із буржуазної – віддають перевагу нежирним сортам м'яса, риби, свіжим овочам та фруктам.

У випадку прийому гостей у робітничому середовищі символічна цінність продуктів служить інструментом виявлення рівня матеріальної забезпеченості. Ситість сприймається як необхідна й достатня умова для того, щоб принести задоволення гостям та продемонструвати хазяйську турботу. Передусім, підкреслюється достаток «пластичної» їжі (суп, рагу, картопля та ін.) на противагу всьому тому, що необхідно відрізати, розділяти. Орієнтація на ситне частування відповідає орієнтації на неформальність прийому їжі. «Церемонії» як буржуазні правила та «цінності чужих» (під якими розумілися сервіровка столу та прикрашання страв, ритуали застілля та ін.) не є внутрішньою необхідністю і сприймаються як непотрібні обмеження, які не дозволяють відчувати комфорт та спокій домашнього життя.

Ідея «тіла» (образ тіла) визначає вимоги стосовно того, що може й що не може бути джерелом задоволення. Простонародні традиції прийому їжі задаються образом чоловічого тіла – міцного та сильного. Вживати ситну й рясну їжу – привілей чоловіка.

Вступ хлопчика у доросле життя відзначається правом на додаткову порцію. При визначенні «гарної їжі» домінує орієнтація на чоловічий стандарт, тобто акцент робиться на висококалорійні страви й «міцні напої». Їжа має функціональне значення – вона повинна зміцнювати тіло. Стиль їжі теж обумовлений уявленням про мужнє чоловіче тіло – їжа повинна бути такою, щоб її можна було енергійно пережовувати та їсти досить швидко. Повільна манера вживання їжі вважається жіночою (тобто не розцінюється в аспекті мужності). Наприклад, рибу й фрукти чоловіки вживають рідко не тільки в силу їх низької поживності, але ще й тому, що їх не можна їсти швидко (що обумовлено необхідністю випльовувати кістки).

Робітники (як соціальна група, клас) орієнтовані на комфортне самоіснування (самовідчуття). «Робоче тіло» у своїй фізичній силі розглядається ними як інструмент – у цьому його цінність, тому їжа повинна бути ситною, а одяг – зручним. На відміну від них, індустріальна буржуазія вважає, що зовнішній вигляд повинний бути бездоганний. При цьому більшість із останньої соціальної групи занадто критично оцінює себе та прагне коректувати свою зовнішність відповідно до «тілесного ідеалу». При цьому «відповідність ідеалу» розуміють одночасно як моральну гідність та як «товар», а не відповідність як тілесну розбещеність. Відмінності у манерах між різними класами сполучається з різними способами *турботи про тіло та «поліпшенням власної тілесності»*: індустріальна буржуазія із задоволенням витрачає гроші на косметичний і профілактичний догляд, в той час як прості люди вважають за краще витратити гроші на їжу. Отже, звички, що пов'язані з прийомом їжі, закріплюються щонайменше у двох принципово відмінних життєвих стилях, які мають різні уявлення про зовнішній вигляд тілесності, харчові стратегії та стиль життя.

Висновки:

1. Їжа в людській культурі здобуває бінарний код. З одного боку, вона виступає як базова практика існування, що задовольняє первинну (біологічну, вітальну) потребу. Їжа ще з періоду архаїчної культури кодувалася як «їжа = ситість = задоволення» та мала сенс магії – «магії втамування голоду, досягнення насиченості та отримання задоволення». З другого боку, їжа виступає каналом трансляції додаткових символічних значень у тілесну структуру людини та є медіатором між матерією й духом, що виражається в різноманітних ритуалах (харчових традиціях, обрядах тощо), зміст яких був спрямований на встановлення трансцендентних зв'язків між їжею, людиною й духом.

2. Їжа являє собою найпершу форму власності, яка гарантує існування, а харчова поведінка (як зовнішня, так і внутрішня активність) є найпершою формою управління і користування цією «власністю».

3. Стратегії харчової поведінки (як відмінності в раціоні харчування й «цінності смаку») виступали фундаментом стратифікації, які мали етнічний, гендерний і соціальний (класовий) характер. Символічне значення та зміст диференціації на страви полягав у роз'єднанні-об'єднанні людей у групи за різним соціальним статусом на «свої – чужі», «еліта – простолюдини», «діти – жінки – чоловіки», «здорові – хворі» та ін.

Подальші перспективи дослідження. У нашій другій частині статті ми продовжимо теоретичний екскурс щодо зміни ставлення людини до їжі та зміни стратегій харчової поведінки у ході культурно-історичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація економіка и капитализм XVI–XVII вв. В 3-х т. Т. 1: Структуры повседневности: возможное и невозможное : 2-е изд. / [пер. с фр. Лев Куббель] / Ф. Бродель. – М. : Весь мир, 2006. – 592 с.
2. Бурдьє П. Соціологія соціального простору / [пер. с фр.; общ. ред. и послесл. Н. А. Шматко] / П. Бурдьє. – М.: Институт экспериментальной социологии. – СПб.: Алетейя, 2005. – 288 с. (Серия «Gallicinium»).
3. Геворкян А. Т. Тайна Платона: текст лекций / А. Т. Геворкян. – Ереван: Чартарагет, 2008. – 159 с.
4. Леви-Стросс К. Мифологика: Сырое и приготовленное / [пер. с фран. К.З.Акопяна, З.А.Сокулер] / Вед. ред. С.Я.Левит / К. Леви-Строс. – М.: ИД «Флюид», 2006. – 399 с. (Серия «Bibliotheca Indianica»).
5. Молоховец Е. И. Подарок молодым хозяйкам или средство к уменьшению расходов в домашнем хозяйстве: [Электронный ресурс] / Е. И. Молоховец. – М.: Поликом, 1901. – 787 с. – Режим доступа: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=2953214>
6. Похлёбкин В.В. Большая энциклопедия кулинарного искусства / В.В. Похлёбкин. – М.: Центрполиграф, 2009. – 975 с.
7. Сохань И.В. Как исследовать гастрономическое? К вопросу о дефинициях и подходах / И.В.Сохань // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2013. – Т.9. – № 1. – С. 99-109.

8. Bourdieu P. Distinction: A social critique of judgement of taste [Translated by Richard Nice] / P. Bourdieu. – Harvard University Press Cambridge (Mass.), 1984. – 640 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Brodel' F. Material'naja civilizacija jekonomika i kapitalizm XVI–XVII vv. V 3-h t. T. 1: Struktury povsednevnosti: vozmozhnoe i nevozmozhnoe : 2-e izd. / [per. s fr. Lev Kubbel'] / F. Brodel'. – M. : Ves' mir, 2006. – 592 s.
2. Burd'e P. Sociologija social'nogo prostranstva / [per. s fr.; obshh. red. i poslesl. N. A. Shmatko] / P. Burd'e. – M.: Institut jeksperimental'noj sociologii. – SPb.: Aletejja, 2005. – 288 s. (Serija «Gallicinium»).
3. Gevorkjan A. T. Tajna Platona: tekst lekcij / A. T. Gevorkjan. – Erevan: Chartaraget, 2008. – 159 s.
4. Levi-Stross K. Mifologiki: Syroe i prigotovlennoe / [per. s fran. K.Z.Akopjana, Z.A.Sokuler] / Ved. red. S.Ja.Levit / K. Levi-Stros. – M.: ID «Fljuid», 2006. – 399 s. (Serija «Bibliotheca Indianica»).
5. Molohovec E. I. Podarok molodym hozjajkam ili sredstvo k umen'sheniju rashodov v domashnem hozjajstve [Jelektronnyj resurs] / E. I. Molohovec. – M.: Polikom, 1901. – 787 s. – Rezhim dostupa: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=2953214>
6. Pohljobkin V.V. Bol'shaja jenciklopedija kulinarного iskusstva / V.V. Pohljobkin. – M.: Centrpoligraf, 2009. – 975 s.
7. Sohan' I.V. Kak issledovat' gastronomicheskoe? K voprosu o definicijah i podhodah / I.V.Sohan' // Vestnik Toms-kogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologija i iskusstvovedenie. – 2013. – T.9. – № 1. – S.99-109.
8. Bourdieu P. Distinction: A social critique of judgement of taste [Translated by Richard Nice] / P. Bourdieu. – Harvard University Press Cambridge (Mass.), 1984. – 640 s.

V.I. Shebanova. Human eating behavior, food, physicality as phenomena of everyday reality (part 1). The article provides with the theoretical digression to change «human relations to food» and eating behavior strategies change during the cultural and historical development.

It is shown that food in human culture acquires the binary code. On the one hand, it serves as the base practice of existence that satisfies the primary (biological, vital) needs. Food for human archaic culture allowed him to satisfy his hunger sated, and thus to have pleasure. The food was coded as «food = satiety = pleasure». Food has acquired the meaning of «magic

saturation» (satiety). On the other hand, food serves the channel broadcasts of additional symbolic values in the human body structure and is a mediator between matter and spirit, which is expressed in a variety of rituals (food traditions, rituals, etc.), the sense of which was directed to establish of transcendental links between the food, human and the spirit.

The food represents the earliest forms of property which guarantees the existence and eating behavior (by both external and internal activity) is the earliest forms of control and to use this «property».

The strategy of eating behavior is noted to be the foundation of stratification that had an ethnic, the gender and social (the class) character. The development of civilization is revealed to help the change of the eating behavior strategies.

Key words: food, eating behavior of human, physicality, everyday reality.

Отримано: 8.12.2013 р.

УДК 159.923.5

Dorota Jankowska

RELACJE INTERPERSONALNE W PROCESIE KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO – pomiędzy NAUCZYCIELEM AKADEMICKIM A STUDENTEM

Д.Янковська. Міжособистісні взаємини викладача і студента у процесі академічної підготовки. У статті розкрито результати емпіричного дослідження оцінок студентами своїх міжособистісних взаємин з викладачами. Дослідження проведено серед студентів 1-го, 3-го, 5-го років навчання семи педагогічних вишів Польщі. Дослідженням охоплено 1550 осіб. Було застосовано такий метод, як тест незакінчених речень. Встановлено, що більшість сучасних студентів очікує доброзичливої атмосфери, допомоги і підтримки з боку компетентних і чуйних викладачів. Оцінки студентами реальних взаємин свідчать про їх незадоволеність домінуванням статусних, формальних стосунків із викладачами, вказують на дефіцит співтворчості. Міжособистісні взаємини викладачів і студентів, які сприяють процесу навчання, повинні спиратись на співпрацю, партнерство, позитивні емоції, вихід за межі формальних рольових позицій.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, оцінки, тест незакінчених речень, співпраця, співтворчість, партнерство, студент, викладач.

Д.Янковская. Межличностные отношения преподавателя и студента в процессе академической подготовки. В статье раскрыты результаты эмпирического исследования оценок студентами своих межличностных отношений с преподавателями. Исследование проведено среди студентов 1-го, 3-го, 5-го лет обучения семи педагогических вузов Польши. Исследованием охвачено 1550 студентов. Методом выступил тест незаконченных предложений. Установлено, что большинство современных студентов ожидает благожелательной атмосферы, помощи и поддержки со стороны компетентных и отзывчивых преподавателей. Оценки студентами реальных взаимоотношений свидетельствуют об их неудовлетворенности доминированием статусных, формальных отношений с преподавателями, указывают на дефицит сотворчества. Межличностные отношения преподавателя и студента, благоприятные для процесса обучения, должны опираться на сотрудничество, партнёрство, положительные эмоции, выход за границы формальных ролевых позиций.

Ключевые слова: межличностные отношения, оценки, тест незаконченных предложений, сотрудничество, партнёрство, сотворчество, студент, преподаватель.

Relacje interpersonalne w warunkach współczesnych uczelni. Od kilkunastu lat w Polsce toczy się ożywiona debata na temat edukacji akademickiej. Dyskusję tą wzmacnia fakt z jednej strony umasowienia edukacji na poziomie wyższym, z drugiej – przyjęcie nowej filozofii – pełnego upodmiotowienia studentów i włączenia ich we współtworzenie procesu kształcenia (J. Kostkiewicz [6]; D. Gołębiak [2]). Obydwie te okoliczności można rozpatrywać jako istotne dla kształtowania się relacji interpersonalnych nauczyciel akademicki – student w procesie kształcenia. Relacje interpersonalne proponuje się traktować jako sposób wyrażania między nauczycielami akademickimi a studentami wzajemnych uczuć i postaw. Relacje ujawniają się we wzajemnych odniesieniach – pozytywnych bądź negatywnych między partnerami. Na jakość relacji interpersonalnych wpływają jakość i predyspozycje osobowościowe partnerów oraz okoliczności, w których owe relacje zachodzą.

Należy podkreślić, że w Polsce w ostatnim ćwierćwieczu doszło do ponad pięciokrotnego wzrostu liczby studentów (aktualnie studiuje bez mała 2 miliony studentów, co stanowi ponad 40% grupy wiekowej 19-24 lata [10]). Sukces osiągnięcia jednego z najwyższych wskaźników skolaryzacji wśród krajów OECD (7 miejsce) i uczynienie kształcenia na poziomie wyższym kształceniem masowym spowodowało też negatywna zjawiska: niższe wymagania rekrutacyjne i obniżenie poziomu studentów oraz oddalenie nauczycieli akademickich od swych studentów w procesie kształcenia. Dynamicznemu wzrostowi

liczby studentów towarzyszył wszak radykalnie wolniejszy przyrost kadry. W rezultacie na wielu kierunkach doszło do kształtowania się bardzo niekorzystnych proporcji pomiędzy liczbą kadry naukowo-dydaktycznej a studentów. «Polska należy do grupy krajów OECD o stosunkowo wysokiej relacji liczby studentów do nauczycieli akademickich» [10, s. 84]. Aktualnie w Polsce średnio przypada ponad 17 studentów na jednego nauczyciela akademickiego, a więc poniżej średniej krajów OEOC (średnia OEOC wynosi na 1 nauczyciela akademickiego 15 studentów). Trzeba też dodać, że te proporcje wyglądają szczególnie źle na najpopularniejszych kierunkach. Na pedagogice na 1 nauczyciela akademickiego w 2010 przypadało 67 studentów, a na jednego doktora habilitowanego 539, profesora aż... 920 studentów [10, s. 84]! Rodzi się pytanie jak w tych warunkach realizować nową filozofię podmiotowego traktowania studenta i włączania go do współtworzenia procesu kształcenia.

Niektórzy badacze akcentują, że minęły już czasy, w których «komunikacja interpersonalna w obrębie uczelni wyższej ograniczała się do czynności transmisji informacji od wykładowcy do studenta» (A. Błachnio [1, s. 191]). Wbrew temu optymizmowi inni wskazują, «relatywnie niewiele dyskutuje się o tym, jakim zmianom powinna podlegać pedagogia instytucji kształcenia wyższego, w jakim kierunku powinny przekształcać się sposoby pracy ze studentami» (A. Nizińska [9, s. 282]). Podkreślają, że «relacja pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem jest jedna z najbardziej zaniedbanych wśród stosunków charakterystycznych dla szkoły wyższej» (Ł. Kaprańska [4, s.16]). A przecież przed współczesną uczelnią stoi cel «wykształcenie człowieka krytycznego i twórczego, umiającego samodzielnie funkcjonować we współczesnym świecie (B.Kołąkowska [5, s. 178]), a ten cel może być osiągnięty jedynie w upodmiotawiającym (nauczyciela akademickiego i studenta) procesie kształcenia, w służącym współdziałaniu klimacie emocjonalnym.

Opis interakcji społecznych może prowadzony być z uwzględnieniem następujących wymiarów (por. Z. Necki [8, s. 68]):
rywalizacja i wrogość-----współpraca i przyjaźń
nierówność i przewaga-----równość i partnerstwo
neutralność emocjonalna-----emocjonalność
powierzchnowość i formalność----głębokość, nieformalność.

Relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem sprzyjające procesowi kształcenia powinny być oparte na współpracy, partnerstwie, żywieniu pozytywnych emocji wobec siebie oraz przy zachowaniu ich formalnego charakteru – także wykraczaniu poza role stricte formalne ku zaufaniu i przyjaźni.

Niedościgłym wzorcem takich relacji jest wskazywana jako klasyczna dla rzeczywistości akademickiej relacja Mistrz-uczeń. Czy w warunkach współczesnych uczelni relacje Mistrz – uczeń nadal są zawiązywane, czy też pozostają w obszarze oczekiwań?

Metoda badań relacji nauczyciel akademicki – student. Szczególnie intrygującym pozostaje pytanie o sposób rozumienia przez współczesnych studentów specyfiki relacji łączących ich z nauczycielami akademickimi. Kategoria rozumienia stanowi zasadę interpretacji doświadczanych zjawisk i procesów; rozumienie relacji studenta z nauczycielem akademickim - decyduje o jakości nawiązywanych kontaktów. Należy pamiętać, że jakość relacji interpersonalnych pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami jest wskaźnikiem kultury uczelni, decydującym o jej codzienności.

Problem jakości relacji interpersonalnych w murach uczelni wystąpił jako jeden z wątków szerszych badań autorskich (projekt «Rozumienie istoty i sensu procesu kształcenia akademickiego oraz roli jaką odgrywa w nim dialog z nauczycielami akademickimi przez studentów pedagogiki uczelni państwowych» (APS BW 05/06-II); Autor i realizator projektu Dorota Jankowska). W jego zakresie postawiono pytania badawcze:

jak studenci kolejnych lat studiów rozumieją optymalne relacje zachodzące między nimi a nauczycielami akademickimi i czy owo rozumienie zmienia się w trakcie studiów?

jak studenci kolejnych lat studiów oceniają jakość relacji rzeczywistych, nawiązywanych między nimi a nauczycielami akademickimi i czy oceny te zmieniają się w trakcie studiów?

Badanie przeprowadzono wśród studentów I, III i V roku 7 uczelni państwowych (4 wydziałów pedagogicznych uniwersytetów i 3 akademii pedagogicznych). Sondaż realizowano na wydziałach pedagogicznych KUL, UKSW, UŁ, UW oraz AP w Siedlcach, APS w Warszawie, AŚ w Kielcach. Objęto nim ponad 1550 studentów. Ostatecznie analizie poddano 1516 testów, z czego 34,4% (n=521), stanowiły testy studentów I roku 34,8% (n=527) – III roku i 30,9% (n=468) V roku. Posłużono się *Testem niedokończonych zdań*, zaliczanych do technik projekcyjnych, rzadko stosowanych w badaniach pedagogicznych. Zdecydowano się na wybór tej techniki, gdyż nie narzuca ona badanym języka odpowiedzi, natomiast poprzez właściwy dobór rozpoczętych, a wymagających od studentów zakończenia, zdań (typu: Studiowanie to; Student w procesie kształcenia powinien... itd.) pozwoliło na zdobycie istotnej wiedzy. Omawiany w artykule sondaż poprzedzał zasadniczy etap badań

(prowadzenie procedury action research z 3 grupami studentów w ramach realizacji przedmiotów Pedagogiki ogólnej i Teorii wychowania oraz cykl indywidualnych wywiadów pogłębionych z 30 osobową grupą studentów - zakończony w 2010 r). Z uwagi na ograniczone ramy artykułu prezentuje on materiał uzyskany wyłącznie na drodze sondażu.

W dalszej części artykułu, stanowiącej meritum, zostaną przedstawione typy wypowiedzi studentów na temat oczekiwanych i rzeczywistych relacji nauczyciel akademicki-student.

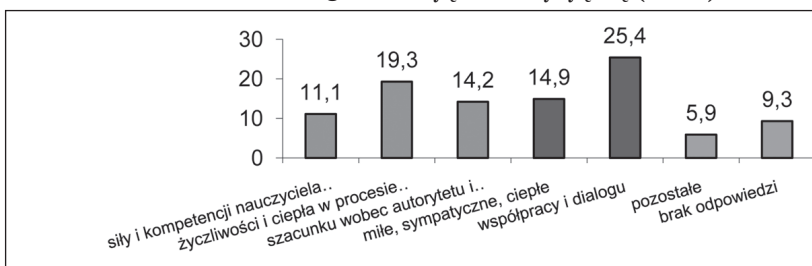
Oczekiwane relacje pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami. W trakcie analizy wypowiedzi studentów, zainicjowanych nie zakończonym zdaniem: «*Optymalne relacje nauczyciel akademicki-student to...*» wyodrębniono kategorie wiodące, łączące się z pojmowaniem oczekiwanych i uznanych za najwłaściwsze relacji. Należały doń: autorytet nauczyciela akademickiego, szanowanie nauczyciela akademickiego, kompetencje nauczyciela akademickiego, szanowanie studentów, chęć do pracy (studiowania), pomoc i wsparcie studentom, wzajemna otwartość, porozumienie i współpraca, atmosfera życzliwości i ciepła, atmosfera swobodna i na luzie, atmosfera miła i wesoła. Kategorie te łączyły się więc z oczekiwaniami wobec osoby nauczyciela akademickiego oraz oczekiwaniami wobec klimatu w jakim przebiegać powinien proces kształcenia, przy pomijaniu, czy raczej niedocenianiu, roli jaką w budowaniu relacji odgrywają sami studenci.

W toku dalszych analiz wyodrębniono 6 typów wypowiedzi na temat oczekiwanych relacji nauczyciel akademicki – student. Trzy pierwsze typy sprowadzały wypowiedzi o optymalnych relacjach do opisu cech, które powinien posiadać nauczyciel akademicki. Prawie 45% studentów uzależnia zbudowanie dobrych relacji w pierwszym rzędzie od działań i cech nauczyciela akademickiego, przy czym w większości jak gdyby zapomina, że sami studenci też wpływają na owe relacje (jednostronność relacji – dominująca siła nauczyciela akademickiego). Nieco mniej liczna grupa (40%) dokonywała charakterystyki optymalnych relacji w kontekście oczekiwanej atmosfery, przy czym ową atmosferę również wiązano przede wszystkim z postawą prezentowaną przez nauczycieli akademickich.

1. Wypowiedzi łączące oczekiwane relacje z postawą i cechami nauczyciela akademickiego:

a) Relacje oparte są na sile i kompetencji nauczyciela (11,1% odpowiedzi), który jest zachowującym dystans autorytetem, potrafi kompetentnie i przystępnie wyłożyć treści, stawia jasne wymagania i umiejętnie prowadzi studenta. Student oczekuje takiego

prowadzenia, czuje się uprawniony do otrzymywania jasnych instrukcji, wskazań właściwej drogi. Studenci nie widzą miejsca na relacje inne niż wprost wynikające z zależności narzuconych procesem kształcenia: *Bezpośredni kontakt i możliwość zadawania jak największej ilości pytań. Zrozumiałe i jasne przekazywanie wiedzy (I APS). Nauczyciel współpracuje ze studentem, przekazuje mu wiedzę w sposób prosty i zrozumiały (I KUL); Zainteresowania nauczyciela przedmiotem i umiejętność przekazania tych wiadomości studentowi. Wzajemny respekt (III AP). Nauczyciel jest w swojej dziedzinie kompetentny i ma » iskrę Bożą« potrafi wykladać, tak, że chce się tego słuchać i samo wchodzi do głowy i jeszcze budzi zainteresowanie. Studenci go szanują i rozwijają się (V AŚ).*



Wykres 1. Optymalne relacje nauczyciel akademicki - student (w %)

b) Relacje oparte na wspieraniu i prezentowaniu życzliwości wobec studenta przez nauczyciela akademickiego, ciepłego i wyrozumiałego, zwracającego się do studentów personalnie, z szacunkiem i sympatią (19,3%). W świetle opisów student oczekuje wsparcia, także emocjonalnego, oraz wyzwalania zapału do pracy i inspiracji. Dopiero w relacji z bliskim i życzliwym nauczycielem – intensyfikuje swoje edukacyjne wysiłki. W tych wypowiedziach słyhać pragnienia przede wszystkim bliskości i przyjaźni z bezpośrednim, w każdej chwili gotowym poświęcić studentowi swój czas, nauczycielem-wychowawcą:

Nauczyciele akademicy powinni dotrzeć do ucznia i być mili (I AŚ). Swobodny i bez stresowy kontakt, w którym nauczyciel z przyjemnością rozwiewa wątpliwości studenta (III UŁ). Życzliwy nauczyciel, zawsze gotowy pomóc, wyjaśnić, wierzący w to czego nas uczy i zachęcający do uczenia się tego. Czerpiący przyjemność z dzielenia się z nami swoją wiedzą i nie przemęczony, chętny do pracy. Bezpośredniość (III UW). Dostępność nauczyciela dla studenta. Dostosowanie godzin konsultacji do godzin studenta (V KUL).

Nauczyciel akademicki wychodzący ku studentom, tzn. otwarty, miły, pomocny (V KUL).

c) Relacje budowane przez nauczyciela, który będąc silnym autorytetem pozostaje przyjacielski i otwarty wobec studentów (14,2%). Nie jest traktowany wyłącznie jako wykładowca, przybliżający i wyjaśniający treści, lecz ktoś do kogo studenci chcą i czują, że mogą w pewien sposób się zbliżyć. W tych wypowiedziach pojawiają się też opisy studentów jako współpartnerów relacji. Ich aktywność w budowaniu relacji wynika z szacunku do swoich nauczycieli. Studenci odnoszą się do nich z respektem, ale nie będąc traktowani z góry i wyczuwając otwartość, mają odwagę zwracać się do nich z wątpliwościami. Takie relacje zdaniem studentów skutkują partnerstwem i efektywniejszą współpracą, rozwijającą obydwie strony: Nauczyciel jako doradca, chętny do pomocy i otwarty na propozycje – student chętny do pracy i oczekujący pomocy (I UKSW). Z dystansem, ale oparte na partnerstwie i szacunku (III APS). Nauczyciel-przewodnik, opiekun, ale i liberalny ojciec; student chcący zdobywać wiedzę, czuły na uwagi i zdolny do autorefleksji, z intencją twórczą, podatny na konstruktywną krytykę (V UŁ). Relacje życzliwe, otwarte, bez strachu o zapytanie się o pewien problem, ale też jasne, klarowne. Nauczyciel dominuje i wymaga – nie może być «kumplem». Nauczyciel życzliwy autorytet – student chętny do współpracy uczniów (V KUL).

2. Wypowiedzi charakteryzujące oczekiwane relacje w kontekście sprzyjającej procesowi kształcenia, atmosfery

c) Relacje gwarantujące dobrą i miłą atmosferę codziennych spotkań (14,9%), określane na ogół bez wyraźnego opisu samych pożądanых zachowań (choć kwestie właściwych zachowań obecne w kontekście), lecz wskazujące przymiotnikowo na cechy optymalnych relacji (cieple, miłe, bezpośrednie, swobodne itd.). W szerszych wypowiedziach argumenty, że właściwe relacje tworzą atmosferę, która pozytywnie przekłada się na sposób studiowania studenta:

Relacje naturalne. Raczej na stopie przyjacielskiej. Student nie powinien bać się wykładowcy. Relacje te powinny być luźne (I AP). Partnerskie rozmowy, szacunek wobec siebie, życzliwość (I UW). Powinny opierać się na uprzejmości, nie uwzględnianiu wyższości-niższości. Serdeczności w pewnych granicach, gdyż musi też występować niewielki dystans. Nie utrudnianiu sobie nawzajem życia (III UŁ). Powinno być spokojnie i bez stresowo. Indywidualne podejście do studenta (III AP). Uśmiech, ciepło, bez lęku i dystansu. W relacjach bliskości i braku stresu studenci dają z siebie więcej. Nauczycielom też bardziej się chce pracować (V AŚ).

d) Relacje, które zapewniają współpracę i dialog (25,4%). Optymalne relacje warunkowane są wzajemnym otwarciem i gotowością współdziałania nauczycieli akademickich i studentów. Jakość edukacji akademickiej stanowi wypadkową zaangażowania obydwu stron. Czasem współdziałanie i dialog wykracza poza sam proces kształcenia. Wypowiedzi tego typu najczęściej charakteryzują relacje poprzez przymiotnikowe określanie ich cech (dwupodmiotowe, partnerskie itd.) lub rzeczownikowe nazywanie do czego się sprowadzają i co stanowi ich istotę (współpraca, dialog, wzajemny szacunek itd.): Dialog partnerski, w którym obie strony mogłyby się wypowiadać (I KUL). Optymalne to partnerskie. Okazywanie sobie życzliwości, szacunku; podmiotowe traktowanie; empatyczność (III APS). Współpraca, dialog, rozmowa studenta z nauczycielem (III UKSW). Życzliwe, otwarte, pozostawiające wolność bycia i wypowiedzi, nie bojące się ponoszenia ryzyka «różnicy zdań», budowane na wzajemnym szacunku i uczciwości, etyczne (V KUL).

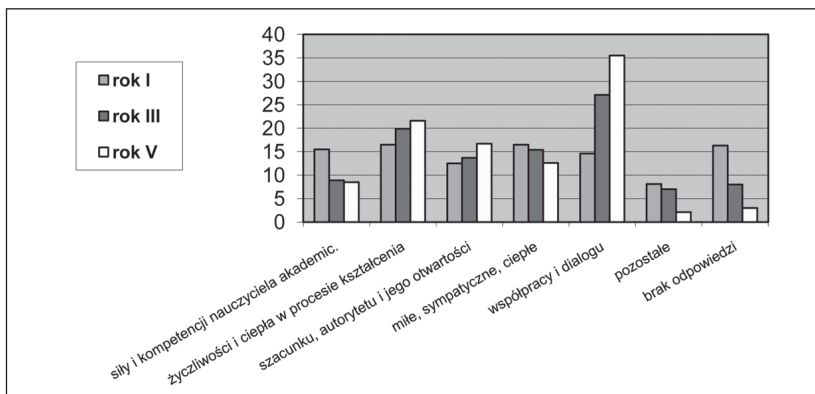
3. Wypowiedzi inne i braki

e) Wypowiedzi na temat optymalnych relacji nie mieszczące się w powyższych kategoriach (5,9%). Autorzy tych wypowiedzi ujmowali relacje w sposób, który uniemożliwiał dokonania ich klasyfikacji. W tej grupie wypowiedzi – także te, które przedstawiły optymalne relacje dość krytycznie, ujmując je jako najlepsze z tych, które mają miejsce, albo – jako najczęstsze z tych które są: Relacje konieczności codziennego wzajemnego obcowania (I AŚ). Relacje optymalne są możliwe, bo zawsze może być dobrze, choćby wydawało się to bajką (I UKSW). W zależności od przypadku bywa różnie. Czasem zależy to (a może głównie) od samego nauczyciela. Jeśli jest on dobrym prowadzącym szacunek dla niego jest oczywisty (V UW).

f) Dość duża grupa studentów w ogóle nie podjęła wysiłku określenia optymalnych relacji (9,3%). Należy zauważyć, że pisząc o oczekiwanych relacjach studenci w większości przyjmowali perspektywę osób podrzędnych w procesie kształcenia akademickiego, nie zakładających możliwości swojego wpływu na budowanie relacji. Wypowiadali się na temat oczekiwanych relacji w kontekście czynnika wzmacniającego efektywność edukacji, poprawiającego atmosferę w jakiej ona przebiega. Znaczący to, że studenci, próbując wskazać jakimi powinny być oczekiwane relacje nauczyciel akademicki – student, przyjmują perspektywę wyznaczoną formalną rolą w procesie kształcenia.

Porządkując uzyskane wyniki według zmiennej – rok studiów uzyskano interesujący obraz, dowodzący, że w trakcie studiowania

dochodzi do istotnych zmian w zakresie rozumienia optymalnych relacji nauczyciel akademicki - student.

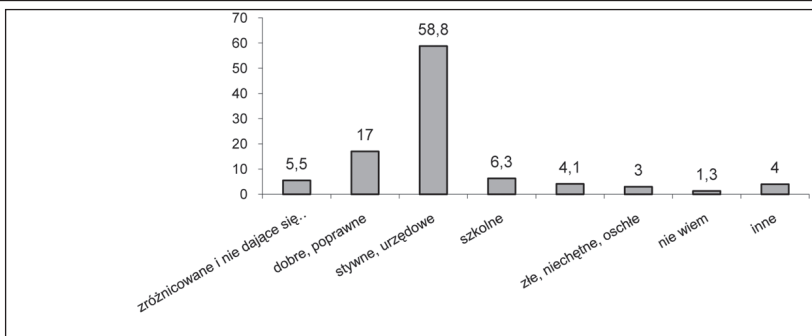


Wykres 2. Optymalne relacje nauczyciel akademicki - student według lat studiów (w %)

Wraz z kolejnymi latami studiów «rozproszone» (brak dominacji jednego stanowiska wśród głosów studentów I roku) wypowiedzi ulegają polaryzacji, wskazując na występowanie pewnych trendów:

- powinności nauczyciela akademickiego coraz rzadziej sprowadzane są wyłącznie do kompetentnego i jasnego przekazania wiedzy, a optymalne relacje przestają być łączone z sytuacją atrakcyjnego przekazywania i łatwego odbioru wiedzy;
- wzrasta rozumienie optymalnych relacji w kategoriach wzajemnych odniesień, które umożliwiają dialog i współpracę, natomiast maleje liczba sądów, że optymalne relacje pomiędzy nauczycielami a studentami powinny sprowadzać się do braku konfliktów, miłej i sympatycznej atmosfery oraz luzu;
- potrzeba kontaktu z opiekuńczym wychowawcą czy kierującym, ale otwartym przyjacielskim autorytetem wśród studentów w trakcie studiów umacnia się.

Przedstawiona sytuacja wskazuje, że w trakcie studiów studenci dojrzewają do podmiotowego uczestnictwa w procesie kształcenia i zaczynają oczekiwać relacji, które umożliwią współpracę i współdziałanie z nauczycielem akademickim. Co trzeci badany student kończący studia wskazywał, że optymalne relacje pomiędzy uczestnikami akademickiego życia powinny opierać się na dialogu. Pytaniem pozostaje w jakim zakresie to oczekiwanie jest spełniane w rzeczywistości.



Wykres 3. Typowe relacje pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem (w%)

Rzeczywiste relacje pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami. Pytanie o relacje pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami we współczesnych uczelniach dotyka kwestii oceny ich rzeczywistej jakości. Wypowiedzi studentów kończące zdanie: *Typowe relacje nauczyciel akademicki – student to ...* wydatnie pogłębiły wiedzę na ten temat.

Wyróżniono następujące typy wypowiedzi:

Relacje sztywne i urzędowe (58,5%): opis wskazujący na sformalizowanie i oddalenie nauczycieli akademickich. Wśród tych wypowiedzi niektórzy wskazywali na hierarchiczność relacji (góra – dół), przy oczywistym wskazaniu na uprzywilejowaną pozycję nauczyciela akademickiego. Inni – na brak kontaktu i wzajemne oddalenie tak duże, że właściwie uniemożliwiające nawiązanie jakichkolwiek relacji. Spora grupa badanych pisała o obojętności, obcości i emocjonalnym zdystansowaniu formalnie kontaktujących się podmiotów: *Relacje, w których występuje dystans i często brak zrozumienia (I UW); o charakterze kooperacji, ale bezosobowe i oficjalne (I KUL). Wyслуchanie wykładu lub ćwiczeń, prowadzonych przez nauczyciela, możliwość porozmawiania na konsultacjach w danych godzinach, czasem – skserowanie literatury (I AŚ). Student jest tylko pewnym przemieszczającym się materiałem, który przechodzi z sali do wykładowca to postać, która bezmyślnie i obojętnie przekazuje studentom informacje, nie wie często nawet do którego rocznika czy specjalności mówi (III APS). Dwie odrębne osoby, nie mające ze sobą nic wspólnego. Student uczy się chcąc uzyskać jakiś stopień wykształcenia. Nauczyciel ma za zadanie przyjść, odpocząć i pójść do domu (III AP). Suche przekazywanie informacji, często w atmosferze zabiegania, bałagany («proszę poszukać swojej*

pracy w tym stosie...), braku zainteresowania życiem, problemami studenta, brakiem zrozumienia studenta dla nadmiaru obowiązków nauczyciela. Egzamin, zaliczenie ćwiczeń, czekanie na dyżur, wpis do indeksu – to wszystko w pośpiechu i bałaganie (III UW) formalne, czasem chłodne, niekiedy (niestety) jednorazowe – tzn. wykładowca czasem spotyka studenta po raz pierwszy i ostatni na egzaminie, nie pozostawiające śladu w studencie i nauczycielu akademickim (V KUL). Niestety: relacja władca – poddany (V UL).

Relacje właściwe, poprawne (17%): akceptujący opis zachowań nauczycieli i studentów. Niektórzy wskazują, że próbują oni realizować swoje obowiązki i odnoszą się do siebie na ogół właściwie, poprawnie. Inni zastrzegają, że choć relacje bywają dobre, psują je niektórzy nauczyciele, bądź studenci. Do kategorii głosów akceptujących zaliczono też głosy wskazujące, że choć relacje z oczywistych względów (niezależnych od stron) są formalne, lecz w pewnych sytuacjach można uzyskać pomoc od nauczycieli akademickich. Tu też głosy, które odnosząc się krytycznie do jakości relacji nauczyciel akademicki – student, wskazują na pozytywną odmienność swojej uczelni: *Nauczyciel akademicki jest otwarty na pomoc studentom, odpowiada z chęcią na pytania, tłumaczy dane zagadnienie jeśli student go o to poprosi. Studenci ogólnie mają szacunek do nauczyciela akademickiego, chociaż zdarza się, że za dużo rozmawiają na wykładach, co może przeszkadzać nauczycielowi oraz studentom w słuchaniu (I UKSW); w sytuacji bezpośrednio względnie okazywany szacunek i przestrzeganie zasad kulturalnego zachowania się (I UL). Właściwe - notowanie większości wypowiedzi nauczyciela, uzupełnianie notatkami kolegów (I AP). Jeśli chodzi o relacje (w przypadku mojej uczelni) są one optymalne. Wykładowcy traktują nas jak dorosłych i równych sobie ludzi co jest niezwykle pozytywne (UL III). Oparte na partnerstwie, nie mam raczej zastrzeżeń. Chyba, że wykładowca jest tak wybitnym autorytetem i postacią, że dystans staje się tak olbrzymi, że usztywnia i mrozi. (III APS). Zdystansowane. Nauczyciel nie potrafi dotrzeć do większości studentów, ale czasem stara się. Myślę, że na ogół relacje są całkiem poprawne (V APS). Na wcześniejszych etapach często nauczyciela traktowaliśmy jako wroga. Teraz jest to partner w rozmowie (V UW).*

Relacje szkolne (6,3%): opis wskazujący na infantylizowanie studentów i traktowanie ich jak uczniów. Do tego typu zaliczono też wypowiedzi o krótkiej formule nauczyciel – uczeń: *Typowe relacje – jak w szkole podstawowej. Nauczyciel: pan i władca, student – małe dziecko. Tak jak w szkole chodzi tylko aby dostać wpis (ocenę) (I UW). Nauczyciel akademicki osoba, która wymaga od studenta*

cudów, że ma słuchać i przyswajać informacje. Student – biedny człowiek, który musi słuchać przynudzania wykładowcy i przyswoić tę wiedzę (III KUL); nauczyciel – uczeń, czyli nauczyciel przekazuje, wymaga, student – odbiera i próbuje spełnić wymagania (V UŁ).

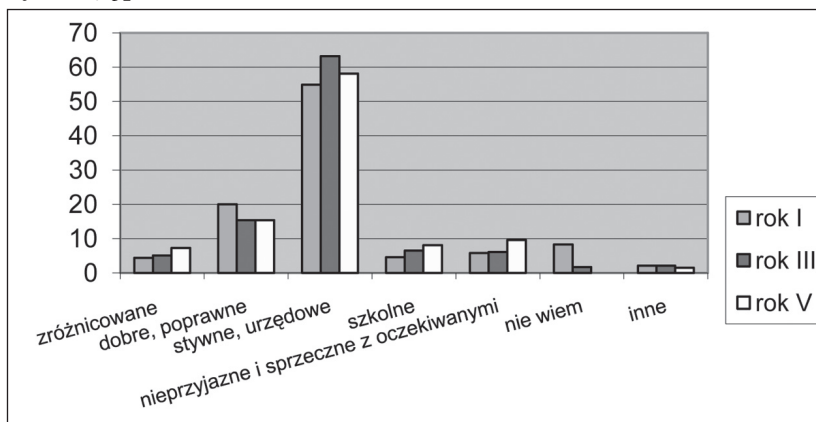
Relacje złe, przeciwieństwo oczekiwanych (7,1%) – niechętnie i oschle, dość często fałszywe, rzadko ale zdarza się, że nawet wrogie. Do tej kategorii zaliczono też wypowiedzi, cechujące się szczególnie emocjonalnym i krytycznym tonem, które wskazywały, iż realne relacje stanowią dokładne przeciwieństwo optymalnych i oczekiwanych: *Studenci odnoszą się z szacunkiem do nauczyciela, bo muszą, lecz już wykładowcy nie zawsze mają szacunek do studentów (I AP); ostatnimi czasy to wygzekwować wiedzę niezrozumiałą, bez wcześniejszego omówienia i straszeniem skreślenia z listy studentów za 2 nieobecności (III UŁ). Nieprzyjemnie traktuje się studentów, a nawet studentki, które są w ciąży, np. na zajęciach z w-f (V AP). Nauczyciele akad szczególnie z tytułem doktora, którzy dotychczas byli normalnymi, przystępnymi osobami po zdobyciu tytułu noszą się jakby pozjadali wszystkie rozumy. Jest to sztuczne z ich strony. Często nie prezentują «wysokich lotów» a wymagają cudów od studentów (V AŚ); realnie zamiast partnerstwa to jak tu zejść z oczu wykładowcy, wmieszać się w tłum i nie wychylać; albo – alternatywa – «wazelina» w najczystszej postaci (V UŁ). Feudalizm. Nauczycieli nie interesuje to, że studenci pracują, że nie zawsze mają czas się przygotować. Robiąc egzaminy zachowują się tak jakby decydowali o naszym życiu lub śmierci (są we władaniu ocenami). Żalodne. (V UŁ).*

Relacje zróżnicowane (5,5%): wypowiedzi, które podkreślają niemożliwość żadnych uogólnień: *Niekiedy sympatia (pomiędzy niektórymi nauczycielami a studentami), współpraca jest niewielka, nie ma do niej większej motywacji po obu stronach, ale pewnie bywa (I AŚ); nie chcę generalizować, ponieważ niektórzy wykładowcy traktują jak partnera, a inni jak studenciaka- dzieciaka (III APS). Różnie, od najbardziej pozytywnych po skrajne, czyli zupełny brak szacunku, czasu dla osoby studenta – tzw. «ja tu jestem górą» (V UŁ).*

Narracje studentów w przypadku wypowiedzi na temat najczęstszych, typowych relacji cechowała większa emocjonalność, przy czym dominowały uczucia niezadowolenia, rozczarowania oraz nastroj krytyki.

Uporządkowanie wypowiedzi według zmiennej «rok studiów» wskazało na mniejsze zróżnicowanie ocen rzeczywistych relacji niż to zróżnicowanie, które wystąpiło w przypadku wypowiedzi na temat relacji oczekiwanych.

Wypowiedzi studentów różnych lat studiów na temat typowych relacji zachodzących pomiędzy nauczycielami a studentami wykazują podobieństwa.



Wykres 4: Typowe relacje nauczyciel akademicki - student - według lat studiów (w %)

Studenci kończący studia w swych wypowiedziach są trochę ostrożniejszymi i wskazują nieco częściej niż ich młodsi koledzy na zróżnicowanie relacji, które uniemożliwiają dokonywanie uogólnień. Z kolei studenci I roku nieco częściej są skłonni uznać, że typowe relacje są właściwe, bliskie oczekiwanym. Wraz z trwaniem studiów wzrasta krytycyzm ocen. Jednakże to co stanowi wniosek generalny zawiera się w zdaniu, że studenci wszystkich lat studiów postrzegają relacje swoje z nauczycielami akademickimi jako sztywne, urzędowe i formalne.

Zakończenie i wnioski. Trudno jest w warunkach masowości kształcenia oraz oddalenia nauczycieli od studentów – budować relacje interpersonalne upodmiotawiające uczestników edukacji akademickiej. Prezentowane badania wskazują, że:

1) współcześni studenci mówiąc o swoim rozumieniu optymalnych relacji rzadko (choć nadal) odwołują się do tradycyjnych akademickich idei budowania wspólnoty profesorów i ich studentów, nawiązywania specyficznych relacji Mistrz-uczeń w trakcie kształcenia i współuczestnictwa w życiu naukowym. W większości oczekują przyjaznej atmosfery, która pozwoli im z powodzeniem zrealizować wymagania formalnie rozumianego procesu kształcenia, oczekują pokierowania i wsparcia przez kompetentnego i przyjaznego nauczyciela akademickiego;

2) współcześni studenci oceniając rzeczywiste relacje wskazują na fakt ich oddalenia od nauczycieli akademickich, na sformalizowanie i brak wspólnotowości w akademickiej codzienności. Wyrażają żal, że dominują relacje sztywne i urzędowe.

Wnioski te wskazują na potrzebę zwrócenia uwagi na potrzebę rozwijania we współczesnych uczelniach nowo rozumianej «kultury jakości», która obejmować ma «budowanie poczucia wspólnoty w oparciu o wspólnie podzielane wartości i poczucie identyfikacji z instytucją oraz poprawie jakości w każdym aspekcie funkcjonowania instytucji wraz z promowaniem kreatywności i innowacyjności» [7]. Wśród wskaźników tak pojmowanej kultury jakości wymienia się w pierwszym rzędzie te, które akcentują rolę czynnika ludzkiego w działaniach instytucji. Należą do nich relacje oparte na współpracy i dialogu pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami.

Bibliografia

1. Błachnio A., Komunikacja interpersonalna a podmiotowość kształcenia wyższego, w: red. W. Maliszewski, Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy, Wyd. Adam Marszałek Toruń 2007, ss. 191-199.
2. Gołębiak B., Poszukiwania – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej, w: red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany, Wyd UŁ, Łódź 2010, ss. 255-268.
3. Jankowska D., Kultura współlbycia w rzeczywistości współczesnych uczelni, w: red. A. Sowiński, Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym, Ars Atelier, Szczecin 2009, s. 95-108.
4. Kapralska Ł., Aktualność idei uniwersitas w działalności współczesnej szkoły wyższej, ss. 14-18.
5. Kołakowska B., Nauczanie problemowe droga do dialogu edukacyjnego, w: red. A. Karpińska, Edukacyjne obszary głębokiej zmiany w dialogu i perspektywie, Białystok 2005, ss. 178-190.
6. Kostkiewicz J., Filozofia człowieka – filozofia edukacji – rozwój moralny studenta, w: «Pedagogika Szkoły Wyższej» nr 26-27, Szczecin 2005, ss.11-17.
7. Mirecka J., Kultura jakości w świetle postulatów Procesu Bolońskiego, Materiały FRSE, 2008.
8. Nęcki Z., Komunikowanie interpersonalne, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992.

9. Nizińska A., Uczenie się w szkołach wyższych w perspektywie badań europejskich. Ku nowym «kulturom uczenia się» w: red. J. Piekarski, D. Patrz: Projekt «Rozumienie istoty i sensu procesu kształcenia akademickiego oraz roli jaką odgrywa w nim dialog z nauczycielami akademickimi przez studentów pedagogiki uczelni państwowych» (APS BW 05/06-II); Autor i realizator projektu Dorota Jankowska.
10. Raport: Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010.
11. Urbaniak-Zajac, Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany, Wyd UŁ, Łódź 2010, ss. 279-288.

Yankowska Dorota. The Professor-Student Interpersonal Relations While Academic Training. The article considers the results of empirical investigation on students' estimations of their interpersonal relations with professors. The investigation took place among the first-, second-, third-, fifth-year students in seven Poland universities. There were 1550 participants in the investigation. It was used such method as unfinished sentences test. It was set that the majority of modern students waits for the friendly atmosphere, the assistance and maintaining of competent and understanding professors. The students' estimations of real interpersonal relations with professors showed their dissatisfaction with the domination of status, emotionally cold, formal relations. They underlined the deficit of co-creation. The Professor-Student interpersonal relations which conduce the training process must base on cooperation, partnership, positive emotions, the overcoming of formal role positions. It is necessary for modern high educational establishments to provide «the culture of quality», which is based on common social values and is friendly to creative and innovation trends. The culture of quality depends on human factor of high educational establishment activity, on cooperation and dialogue between professors and students.

Key words: interpersonal relations, estimation, unfinished sentences test, cooperation, co-creation, partnership, professor, student.

Отримано: 4.12.2013 р.

Феномен групового міфа малої групи як колективного суб'єкта

А.С.Яроцька. Феномен групового міфа малої групи як колективного суб'єкта. У статті здійснено теоретичний аналіз джерел, присвячених проблемі колективного суб'єкта, ідентичності групи та групового міфа як одного з багатьох феноменів функціонування групового несвідомого колективного суб'єкта. Мала група як колективний суб'єкт розглядається у рамках системного, суб'єктного та психодинамічного підходів в психології. Визначено основні функції групового міфа у контексті функціонування малої групи як системи, що здатна до самозбереження та саморегуляції. Перспективи подальшого дослідження у цій галузі дозволять пояснити роль групового міфа у різноманітні проявів несвідомих процесів самоорганізації і саморозвитку малої групи як колективного суб'єкта.

Ключові слова: мала група, колективний суб'єкт, групове несвідоме, ідентичність групи, груповий міф, груповий захисний механізм, групова динаміка, фантазматичне утворення.

А.С.Яроцкая. Феномен группового мифа малой группы как коллективного субъекта. В статье осуществлен теоретический анализ источников, посвященных проблеме коллективного субъекта, идентичности группы и группового мифа как одного из многих феноменов функционирования коллективного субъекта. Малая группа в качестве коллективного субъекта рассматривается в рамках системного, субъектного и психодинамического подходов в психологии. Определены основные функции мифа в контексте функционирования малой группы как системы, способной к самосохранению и саморегуляции. Перспективы дальнейшего исследования в этой области позволят прояснить роль группового мифа в разнообразии проявлений процессов самоорганизации и саморазвития малой группы как коллективного субъекта.

Ключевые слова: малая группа, коллективный субъект, групповое бессознательное, идентичность группы, групповой миф, групповой защитный механизм, групповая динамика, фантазматическое образование.

Постановка проблеми. Інтерес до феномена групового міфа з боку сучасних дослідників пояснюється як тенденціями розвитку соціальної, сімейної, політичної психології, так і завданнями, які ставлять перед собою організаційна психологія, групова психотерапія. Розуміння закономірностей функціонування малих груп стає, в першу чергу, практичною необхідністю

тю. Завдяки використанню системного та суб'єктного підходів в психології ми можемо розглядати малі групи як системи, що самоорганізуються та саморозвиваються. Даний аспект функціонування малих груп лише набуває свого відображення та наукового статусу у працях П.П. Горностая, В.А. Штроо, К.М. Гайдара. В цей час увага багатьох дослідників зосереджена на вивченні несвідомих феноменів функціонування малої групи як невід'ємної складової групової динаміки. Груповим міфом ми називаємо колективну історію, що відображає загальне світорозуміння і досвід, притаманні всім членам групи. Тому розгляд феномена групового міфа серед інших феноменів групового несвідомого стає важливим завданням розуміння сутності колективного суб'єкта.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення функцій феномена групового міфа малої групи як колективного суб'єкта.

Виклад основного матеріалу. Вживання терміна «колективний суб'єкт» в історії розвитку психологічної думки не завжди було остаточно визначеним. Завдяки працям таких вітчизняних психологів, як К.А.Абульханова – Славська, А. В. Брушлинський, А.І.Донцов, Б.Ф.Ломов, А.С. Чернишов, значення цього терміна було досить широко розкрито в соціальній психології та активно використовується нині для пояснення функціонування різних соціальних груп. У той же час у вітчизняній психологічній літературі циркулюють декілька інших термінів, схожих за значенням до «колективного суб'єкта», наприклад: «груповий», «сукупний суб'єкт», «група як суб'єкт», «колектив як суб'єкт», «колективна психіка». Незважаючи на те, що ці терміни недостатньо диференційовані, в найбільш загальному вигляді вони визначають стійку спільність людей, включених у безпосереднє спілкування і об'єднаних спільними цілями.

У світовій психологічній науці поняття, які відображають сутність колективної психіки, все більше набувають статусу наукових категорій. Так, феноменологічні прояви «групи як цілого» призводять до необхідності введення концепту «групового несвідомого», який відображає сутність несвідомих механізмів суб'єктності групи, дозволяє пояснити різні прояви та ефекти групової динаміки психотерапевтичної групи, військового підрозділу, спортивної команди, сім'ї, творчого колективу [4, с. 30-39]. На думку П.П.Горностая, найбільш виразно феномени групового несвідомого помітні в розвинених групах із стійкими міжособистісними зв'язками. Наприклад, сама ідея системної

сімейної психотерапії полягає у припущенні, що сім'я є цілісною системою, в якій функціонують колективні психічні процеси, в тому числі і несвідомі. Також процеси групового несвідомого є досить вираженими і в малих професійних колективах [3, с. 113-121].

Отже, групове несвідоме є, з одного боку, сумою несвідомого індивідуумів, з яких складається конкретна група, з другого боку, в групі виникає якась групова свідомість, що належить усім членам групи і нікому повністю, навіть лідеру. Суттєвий вплив на формування групового несвідомого здійснює думка попередників, якщо такі в групі були (предки, старші товариші по партії тощо), таким чином, групове несвідоме може мати і свою історію. Навіть якщо мова йде про новостворену групу, у якій ще немає минулого, щодо кожного з її членів, групове несвідоме є продуктом опосередкованим, яке пройшло свою обробку на певній стадії розвитку в несвідомому і свідомості всіх членів групи. Схематично це виглядає таким чином: є вихідні дані – це несвідоме індивідуумів, з яких складається група. При спілкуванні якась інформація висловлюється у спільний груповий простір, стає надбанням членів групи, обробляється ними і продукт цієї обробки, в свою чергу, проектується в інформаційний простір групи, поступово стаючи немов би загальним надбанням. Таким чином, колективне несвідоме має безпосередній вплив на індивідуальне несвідоме кожної окремо взятої особистості, і навпаки [6, с.33-38].

Дослідження Ст. А. Штроо свідчать про те, що група може виступати як суб'єкт активності, спрямованої на самопідтримку та відтворення себе як цілого. Останнє слід розглядати як якісну групову характеристику, що складається з трьох векторів самореалізації групи:

1) топологічного (меж, що відокремлюють групу від зовнішнього соціального середовища та розглядаються у межах теорії соціальної ідентичності);

2) структурного (стійкості функціонально-рольової структури взаємопов'язаних елементів системи, яка самодетермінується);

3) процесуально-динамічного (процесуальної неперервності існування групи, що забезпечується відтворенням основних структурних компонентів системи внутрішньогрупової активності) [11, с. 54-61]. Таким чином, колективна психіка малої групи має несвідомі механізми суб'єктності, що виконують функцію саморегуляції.

Узагальнюючи дані різних підходів і концепцій, а також власні ідеї, можна розглядати цілий ряд феноменів групового несвідомого, які є втіленням несвідомої активності колективного суб'єкта. До них ми відносимо, насамперед, ідентичність групи, групові міфи, групові символи, групові стереотипи, групові установки, групові захисні механізми. [4, с. 30-39.] Однак, і щодо визначення феноменів групового несвідомого серед сучасних дослідників соціальної психології немає єдності. Так, наприклад, «феномен Ми» колективного суб'єкта трактується психологами по-різному. П.П. Горностай виокремлює поняття «групова ідентичність» та «ідентичність групи». Групова ідентичність тлумачиться в даному випадку як символічна групова роль, яка визначається належністю особистості до значимої групи. У свою чергу, «ідентичність групи» вказує на самоідентифікацію групою самої себе, як колективного суб'єкта [5, с. 88-96]. У той же час К.М. Гайдар вживає термін «групова ідентичність» відносно ідентичності колективного суб'єкта. Автор підкреслює зв'язок групової ідентичності з усвідомленням групою себе як цілісного суб'єкта, припускаючи двосторонній процес: формування групового суб'єкта неможливе без певної міри групової ідентичності, в той самий час становлення групи як суб'єкта закономірно формує її самоідентичність [2, с.148-153]. Отже, на думку П.П. Горностая ідентичність групи – це якість високого рівня розвитку колективного суб'єкта, коли група набуває властивості суб'єктності на всіх рівнях. Якщо ідентичність групи відсутня, то відцентрові процеси в групі починають переважати і з'являється тенденція до розпаду: а) на мікрогрупи (якщо є ідентичності цих мікрогруп); б) на окремих індивідів (якщо така ідентичність відсутня). І навпаки, групова інтеграція сприяє формуванню спільної для цієї групи ідентичності. [3, с.113-121].

Істотну роль у становленні ідентичності малої групи відіграє міф як особливий феномен групового несвідомого колективного суб'єкта. Відомо, що джерелом і передумовою виникнення міфів взагалі є потреба людей в усвідомленні навколишнього природного й соціального життя і сутності людини. За Юнґом, міф – це форма пізнання й осмислення людиною як себе, так і соціального світу, розуміння природи суспільства в цілому, організації соціального життя. Сучасна людина – це продукт історичного розвитку цивілізації. Але саме розвиток цивілізації призвів до витіснення із свідомості елементів, які не відповідали моралі суспільства, то ж несвідомі, інстинктивні, ірраціональні аспекти існування психічного особистості було відторгнуто й проігно-

ровано. Таким чином, ці витіснені змісти проявилися в масовій культурі, масовому мистецтві, етнополітичній міфології, а також у соціальному повсякденні. В її основі – несвідома категоризація і систематизація соціального досвіду, перетворення його в цілісну систему соціальних цінностей і норм. Міфи, які сприймаються сторонніми спостерігачами як нереальні, у своїх носіїв не викликають сумнівів [7].

Згідно з Р.Бартом, міфи – колективні історії, які відтворюються і підтримуються через загальне розуміння і досвід. Центральною для функціонування міфа є ідея значення, яке в своїй основі соціально належить колективу і виникає в ньому. Р. Барт стверджує, що міфи – це соціальний продукт, що відображає домінуючі та підлеглі соціальні інтереси. З цієї позиції реальна влада міфа полягає в тому, що він перетворює ці семіотичні механізми, роблячи невидимими ці відносини [9, с.50-60]. Отже міф – це спосіб прочитання ситуації, терміни якого є зовнішніми відносно того, що представлено в об'єктивному просторі, утвореному цією структурою. Так, міф, з одного боку, це викривлене уявлення реальності, але, з іншого, це викривлення є неминучим і констатуючим, тому що встановлює необхідний горизонт наших дій [10, с.79]. Образ реальності в міфі не фрагментарний, як у дійсності, а цілісний, «прикрашений» для спрощення сприйняття, а гострі кути згладжені [1, с.125-131].

Груповий міф – це система добре інтегрованих вірувань, які поділяє вся група або більшістю її членів. Ці вірування частково засновані на реальних фактах, однак, зрештою, можуть істотно розходитися з дійсністю. Протягом існування малої групи, значущі події стають частиною спільного досвіду й інтерпретуються в якості ключових моментів історії. Так, мала група як колективний суб'єкт схильна ідентифікуватися й ототожнювати себе зі значимими подіями досвіду, які згодом відображаються у змісті групового міфа, який підтримує ідентичність групи. Сюжет такого міфа може стосуватися історії виникнення групи та її творця, загрози цілісності і втрат внаслідок взаємодії групи з соціальним середовищем, внутрішньогрупових подій та стратегій подолання кризових для існування групи ситуацій. Важливо відзначити, що коли розбіжність міфа з реальними фактами все ж таки виявляється, група схильна більш вірити міфу, ніж фактам. Найбільш розвинутою і вивченою формою групових міфів є міфологічна творчість великих груп людей – народів та етносів, яка стала самостійним феноменом культури, як форми колективної свідомості і несвідомого. У психології малих груп най-

більше досліджено сімейні міфи, які добре ілюструють наведені закономірності. [4, с. 30-39.] У структурі родинного міфа як феномена несвідомого функціонування малої групи знаходимо: а) деяку травматичну подію, табу на обговорення якої перетворює її на родинну таємницю; б) створене на її місці фантазматичне утворення, яке замінює травматичну подію описом позитивного виходу із ситуації і наказ для будь-кого з членів родини відтворювати схожий спосіб дій у схожих ситуаціях [8, с. 56-60]. Сімейний міф не піддається в межах сім'ї ніякому сумніву, а також служить програмою для соціальних контактів поза нею і водночас зменшує гнучкість самої сімейної системи. Але «хвороба» виявляється лише тоді, коли міф дає тріщину, тобто він більше не в змозі підтримувати хоч якийсь, нехай тимчасовий, гомеостаз внутрішньосімейних відносин. Зазвичай сімейний міф формується на ґрунті будь-якої невирішеної кризи – розлучення, чиєїсь смерті, сімейної таємниці. А. Ферейра вважає, що цей міф виникає в тих сім'ях, яким властиве розщеплення і заперечення чогось небажаного, травмуючого. На його місце «встановлюється» певний фантом, покликаний сприятливим чином замінити відсутність. Слід зазначити, що описаний механізм усіма своїми функціональними ознаками відповідає «захисному», притаманному більше групі, аніж конкретному індивіду [11, с. 54-61].

Узагальнюючи ідеї різних підходів і концепцій, ми можемо виділити наступні функції групового міфа малої групи як колективного суб'єкта:

1. Груповий міф служить основою ідентичності групи, підтримує ідентичність групи як колективного суб'єкта. У цьому сенсі міф допомагає визначити вагомі відмінності, що дозволяють малій групі диференціювати себе в соціальному просторі серед інших учасників соціальної взаємодії, визначити себе як ідентифіковану цілісність, протиставивши іншим суб'єктам суспільних відносин. Так, груповий міф як колективна історія підкреслює унікальність групи, що на прикладі численних етнічних груп часто обертається проявом етноцентризму.

2. В якості колективної історії, що відображає загальне світо розуміння і досвід, групові міфи і групова символіка зберігають історичність малої групи як реально існуючій спільності і виражають головні цінності групи.

3. Як згадувалося вище, груповий міф може виконувати функцію захисного механізму у разі внутрішньої загрози цілісності малої групи. Леві-Стросс стверджує, що мета міфа – забезпечити логічну модель, здатну подолати суперечності [9, с. 50-

60]. Отже, крім основи формування ідентичності групи, відомо, що міф як фантазматичне утворення може заміщати травматичну подію або приховувати факти, що суперечать самосвідомості групи як цілого.

4. Завдяки функціонуванню групового міфа як колективної історії з'являється можливість ідентифікації членів малої групи з груповою роллю і особливим місцем кожного учасника у процесі функціонування групи як системи, що саморозвивається та здатна до самоорганізації. [8, с.56-60].

5. Іншою важливою функцією групового міфа, яку ми можемо виявити, виходячи із згаданих раніше, це стабілізація функціонування малої групи як динамічного цілого.

Висновки. В наш час увага багатьох дослідників зосереджена на вивченні несвідомих феноменів функціонування малої групи як невід'ємної складової групової динаміки. Розгляд феномена групового міфу серед інших феноменів групового несвідомого в якості колективної історії, що відбиває загальні для членів групи світорозуміння і досвід, стає важливим завданням розуміння сутності колективного суб'єкта. Дослідження С. А. Штроо свідчать про те, що група може виступати як суб'єкт активності, спрямованої на самопідтримку та відтворення себе як цілого. У свою чергу, груповий міф як феномен несвідомого функціонування колективного суб'єкта малої групи виконує функції збереження та підтримки ідентичності групи, відображає історичність групи, ідентифікує її головні цінності, виконує функцію захисного механізму у разі внутрішньої загрози цілісності малої групи, а також забезпечує можливість ідентифікації членів малої групи з груповою роллю і підтримує процес стабілізації функціонування малої групи як динамічного цілого. Перспективи подальшого дослідження у цій галузі дозволять пояснити роль колективного міфу у різноманітті проявів несвідомих процесів самоорганізації і саморозвитку малої групи як колективного суб'єкта та зосередити увагу на методах, за допомогою яких можна дослідити процес групової міфотворчості. Ми вважаємо, що семіотичний підхід та методи аналізу тексту і дискурсу будуть відповідною основою для кращого розуміння наративної природи групового міфа.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О.Л. Міфологічний рівень формування етносоціальних уявлень / О.Л. Вознесенська, О.М. Скар // Проблеми політичної психології та її роль у становленні

- громадянина Української держави. – К.: Міленіум, 2007. – №5–6. – С.125–131.
2. Гайдар К.М. Феномен ідентичності групового суб'єкта / К.М. Гайдар // Вестник ТГПУ. – 2009. – №11 (89). – С. 148–153.
 3. Горностай П.П. Група как суб'єкт: соотношение понятий «групповая идентичность» и «идентичность группы» / П.П. Горностай // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск: Актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп, 2012. – С. 113–121.
 4. Горностай П.П. Проблема групового бессознательного в социальной психологии / П.П. Горностай // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К., 2007. – №18(21). – С. 30–39.
 5. Горностай П.П. Психологічний феномен «Ми» / П.П. Горностай // Соц. психологія. – 2006. – № 2(16). – С. 88–96.
 6. Грибенко И.В. Особенности изучения группового бессознательного в социальной психологии / И.В. Грибенко, О.Т. Плетка // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави. – К.: Міленіум, 2007. – №5–6. – С. 33–38.
 7. Лобок А. Антропология мифа / А. Лобок. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 623 с.
 8. Маричева А.В. Фантазматичне функціонування соціальної групи / А.В. Маричева; Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави. – К.: Міленіум, 2007. – №5–6. – С. 56–60.
 9. Титц С. Язык организаций. Интерпретация событий и создание значений / С. Титц, Л. Коэн, Д. Массон // Пер. с англ. – Х.:Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. – С. 50–60.
 10. Филлипс Л. Дискурс – анализ. Теория и метод. / Л. Филлипс, М.В. Йоргенсен; Пер. с англ. – Х.:Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. – С. 78–80.
 11. Штроо В.А. Защитные механизмы: от личности к группе / В.А. Штроо // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 54–61.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Voznesens'ka O.L. Mifologichnyj riven' formuvannja etnosocial'nyh ujavlen' / O.L. Voznesens'ka, O.M. Sknar // Problemy politychnoi' psyhologii' ta i'i' rol' u stanovlenni gromadjanyna Ukrai'ns'koi' derzhavy. – К.: Milenium, 2007. – №5–6. – С.125–131.

2. Gajdar K.M. Fenomen identichnosti gruppovogo sub#ekta / K.M. Gajdar // Vestnik TGPU. – 2009. – №11 (89). – S. 148-153.
3. Gornostaj P.P. Gruppa kak sub#ekt: sootnoshenie ponjatij «gruppovaja identichnost' i «identichnost' grupy» / P.P. Gornostaj // Psihologichni perspektivi. Special'nij vipusk: Aktual'ni problemi psihologii malih, srednih ta velikih grup, 2012. – S. 113-121.
4. Gornostaj P.P. Problema gruppovogo bessoznatel'nogo v social'noj psihologii / P.P. Gornostaj // Naukovi studii iz social'noi ta politichnoi psihologii. – K., 2007. – №18(21). – S. 30-39.
5. Gornostaj P.P. Psihologichnyj fenomen «My» / P.P. Gornostaj // Soc. psihologija. – 2006. – № 2(16). – S. 88–96.
6. Gribenko I.V. Osobennosti izuchenija gruppovogo bes-soznatel'nogo v social'noj psihologii / I.V. Gribenko, O.T. Pletka // Problemi politichnoi psihologii ta її rol' u stanovlenni gromadjanina Ukraïns'koï derzhavi. – K.: Milenium, 2007. – №5–6. – S. 33-38.
7. Lobok A. Antropologija mifa / A. Lobok. – Ekaterinburg: Bank kul'turnoj informacii, 1997. – 623 s.
8. Marycheva A.V. Fantazmatychnie funkcionuvannja social'noi' grupy / A.V. Marycheva // Problemy politychnoi' psihologii' ta i'i' rol' u stanovlenni gromadjanyna Ukrai'ns'koï' derzhavy. – K.: Milenium, 2007. – №5–6. – S. 56-60.
9. Titc S. Jazyk organizacij. Interpretacija sobytij i sozdanie znachenij / S. Titc, L. Kojen, D. Masson; Per. s angl.-H.:Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2008. – S. 50-60.
10. Fillips L. Diskurs – analiz. Teorija i metod. / L. Fillips, M.V. Jorgensen; Per. s angl.-H.:Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2008. – S. 78-80.
11. Shtroo V.A. Zashhitnye mehanizmy: ot lichnosti k gruppe / V.A. Shtroo // Voprosy psihologii. – 1998. – № 4. – S. 54–61.

A.S. Yarotska. The phenomenon of group myth of the small group as a collective subject. The article presents a theoretical analysis of the sources devoted to the problem of collective subject, identity of the group and group myth as the phenomena of collective subject's functioning. Small group as a collective subject is considered in the framework of system, subject and psychodynamic approaches in psychology. The main functions of group myth in consideration of the small group as a system that is capable for self-defense and self-regulation are defined.

The investigation of such phenomenon of group unconsciousness as a group myth deserves a special attention because being a collective story the myth contains the common word-view and experience for all group members. Modern researchers argue that a group as a whole can manifest itself like a subject and have an intension directed to self-organization. The group myth as the phenomenon of the group unconsciousness of the small group performs a function of preserving and maintaining the identity of the group, contains the history of the group, and identifies its core values. Also the group myth can manifest itself as a group-defense mechanism in case of internal danger for the group to be destroyed, provides an opportunity for all members of the small group to be related with a certain group role and supports the stable functioning of the small group as a united whole. Future development of the described topic will help to clarify the role of the group myth in the diversity of the group unconsciousness' manifestation and to describe the phenomenon of the group myth in the terms of system approach.

Key words: small group, collective subject, group unconsciousness, identity of the group, group myth, group-defense mechanism, group dynamic, fantasmatic phenomenon.

Отримано: 26.01.2014 р.

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Алексєєва Тетяна Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Макіївський економіко-гуманітарний інститут, м. Макіївка, Україна.

Ахметзянова Анна Івановна, кандидат психологічних наук, завідувача кафедрою спеціальної психології і корекційної педагогіки, заступитель директора по науковій діяльності Інституту психології і освіти, Казанський федеральний університет, г. Казань, Росія.

Бабатіна Світлана Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Бацилєва Ольга Валеріївна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

Блинова Олена Євгенівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Видолоб Наталія Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Віговська Ольга Олексіївна, аспірантка кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Вірна Жанна Петрівна, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Володченко Максим Анатолійович, асистент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гончарук Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гоцуляк Наталія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Густодимова Віра Сергіївна, аспірант кафедри глибинної психології та психотерапії, Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, м. Сімферополь, Україна.

Дідик Наталія Михайлівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Дуткевич Тетяна Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Жизномірська Оксана Ярославівна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Тернопіль, Україна.

Івашкевич Едуард Зенонович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Камінська Ольга Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна.

Квасник Ганна Василівна, аспірант кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

Кизим Ганна Сергіївна, старший викладач кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

Кобець Олександр Володимирович, кандидат психологічних наук, старший радник юстиції, доцент кафедри нагляду представництва та захисту інтересів України, Національна академія прокуратури України, м. Київ, Україна.

Конарева Ірина Миколаївна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психофізіології, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, м. Сімферополь, Україна.

Кононенко Сергій Валерійович, кандидат психологічних наук, доцент, Приватний вищий навчальний заклад «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», м. Краматорськ, Україна.

Конюх Ольга Ігорівна, аспірант кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Кормило Оксана Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Кочубей Ольга Святославівна, викладач кафедри практики англійської мови та прикладної лінгвістики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Крюкова Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Куриця Алла Іванівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Куриця Денис Іванович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Кучинська Ірина Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Лаврова Марина Геннадіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології, Інститут інноваційної післядипломної освіти, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, м. Одеса, Україна.

Лукашевич Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

Маєр Юлія Володимирівна, магістр, психолого-педагогічний факультет, Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

Майко Надія Станіславівна, асистент, Приватний вищий навчальний заклад «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», м. Краматорськ, Україна.

Макаренко Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології, Криворізький педагогічний інститут Криворізького національного університету, м. Кривий Ріг, Україна.

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, Україна.

Маричева Анастасія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри глибинної психології та психотерапії, Таврійський національний університет ім. В.І.Вернадського, м. Сімферополь, Україна.

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Мірошник Зоя Михайлівна, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний інститут», м. Кривий Ріг, Україна.

Мудрик Алла Богданівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Мьонсо Януш, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща.

Омельченко Ірина Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Опалюк Тетяна Леонідівна, аспірантка кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Осика Костянтин Сергійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри здоров'я людини, біології, фізичного виховання і фізичної реабілітації, Донбаський державний педагогічний університет, м.Слов'янськ, Україна.

Осика Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Донбаський державний педагогічний університет, м.Слов'янськ, Україна.

Палюх Марек, професор надзвичайний, доктор гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Жешівський університет, м. Жешів, Польща.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський

національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Пацкань Ірина Володимирівна, аспірант кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

Пузь Ірина Володимирівна, асистент кафедри соціології і політології, Донецький національний технічний університет, м. Донецьк, Україна.

Руда Наталя Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна.

Сазонова Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

Смокова Людмила Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної допомоги та практичної психології, Інститут інноваційної післядипломної освіти, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Ставицька Світлана Олексіївна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології та психотерапії, Інститут соціології, психології та соціальних комунікацій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Столяренко Ольга Борисівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Талаш Інна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти, Криворізь-

кий педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний інститут», м. Кривий Ріг, Україна.

Токарева Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та вікової психології, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна.

Толков Олександр Сергійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Устинов Дмитро Вячеславович, студент, Донецький національний університет; начальник сектору КМСД Ворошиловського РВ Донецького МУ ГУМВС України в Донецькій області, підполковник міліції, м. Донецьк, Україна.

Устинова Наталія Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

Федосєєва Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Халік Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та вікової психології, ДВНЗ «Криворізький національний університет», Криворізький педагогічний інститут, м. Кривий Ріг, Україна.

Хупавцева Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Царькова Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Чеканська Оксана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Шамлян Каріна Микитівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, Національний лісотехнічний університет, м. Львів, Україна.

Шебанова Віталія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Янковська Дорота, доктор гуманітарних наук, заступник декана відділу педагогіки, Академія педагогіки спеціальної імені Марії Гжегожевської, м. Варшава, Польща.

Яроцька Анастасія Сергіївна, аспірант кафедри глибинної психології та психотерапії, Таврійський Національний університет імені В.І. Вернадського, м. Сімферополь, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhii Dmytrovych, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Aleksieieva Tetiana Valentynivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Makiivskyi Institute of Economics and the Humanities, Makiivka, Ukraine.

Akhmetzianova Anna Ivanovna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Special Psychology and Corrective Pedagogy, Deputy Director in Scientific Work of the Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia.

Babatina Svitlana Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Social Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Batsyliieva Olha Valeriivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine.

Blynova Olena Yevhenivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Vydolob Nataliia Oleksiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology, State Higher Educational Establishment «Hryhoriy Skovoroda Pereiaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University», Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine.

Vihovska Olha Oleksiivna, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Virna Zhanna Petrivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Volodchenko Maksym Anatoliyovych, Assistant of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Honcharuk Nataliia Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Hotsuliak Nataliia Yevhenivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Hustodymova Vira Serhiivna, Postgraduate Student of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida V.I. Vernadskyi National University, Simferopol, Ukraine.

Didyk Nataliia Mykhailivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogics and Social Work, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Dutkevych Tetiana Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Educational Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Zhyznomirska Oksana Yaroslavivna, Candidate of Psychological Science, Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Ternopil Regional Municipal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ternopil, Ukraine.

Ivashkevych Eduard Zenonovych, Candidate Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Kaminska Olha Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Correction Education, Rivne Region Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Rivne, Ukraine.

Kvasnyk Hanna Vasylivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine.

Kyzym Hanna Serhiivna, Senior Lecturer of the Department of General Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine.

Kobets Oleksandr Volodymyrovych, Candidate of Psychological Science, Senior Legal Adviser of Justice, Assistant Professor of the Department of Representation Supervision and Protection of Ukraine's Interests, National Academy of Prosecuting Magistracy of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Konareva Iryna Mykolaivna, Candidate of Biological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychophysiology, Taurida V.I. Vernadsky National University, Simferopol, Ukraine.

Kononenko Serhii Valeriyovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Private Higher Educational Institution «Kramatorsk Institute of Economics and the Humanities», Kramatorsk, Ukraine.

Maiko Nadiia Stanislavivna, Assistant, Private Higher Educational Institution «Kramatorsk Institute of Economics and the Humanities», Kramatorsk, Ukraine.

Koniukh Olha Ihorivna, Postgraduate student of the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Kormylo Oksana Mykhailivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Kochubei Olha Sviatoslavivna, Lecturer of the Department of the English Language Practice and Applied Linguistics, Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.

Kriukova Olena Viktorivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of the Department of Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Kurytsia Denys Ivanovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of

Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Kurytsia Alla Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Kuchynska Iryna Oleksiivna, Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of the Department of General Pedagogy, Pedagogy of Higher School and Educational Institution Management, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Lavrova Maryna Hennadiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Clinical Psychology, Institute of Innovative and Postgraduate Education, Odessa I. Mechnykov National University, Odessa, Ukraine.

Lukashevych Oksana Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Maier Yuliia Volodymyrivna, Master, Faculty of Psychology and Pedagogy, Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine.

Makarenko Natalia Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University; Doctoral Candidate, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

Marycheva Anastasiia Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida V.I. Vernadskyi National University, Simferopol, Ukraine.

Miroshnyk Zoia Mykhailivna, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Practical Psychology, Kryvyi

Rih Pedagogical Institute of Kryvyi Rih State Higher Education Establishment «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine.

Talash Inna Oleksandrivna, Candidate of Philological Science, Assistant Professor of the Department of Theory and Practice in Primary Education, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of Kryvyi Rih State Higher Education Establishment «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine.

Mykhalska Svitlana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Mudryk Alla Bohdanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Social Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Mionso Yanush, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

Omelchenko Iryna Mykolaiivna, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher, Senior Researcher of the Laboratory of Intensive Pedagogical Intervention, Institute of Special Pedagogy at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Onufriieva Liana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Opaliuk Tetiana Leonidivna, Postgraduate Student of the Department of General Pedagogy, Pedagogy of Higher School and Management of Educational Institution, Assistant at the Department of Social Pedagogics and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

Osyka Konstantyn Serhiyovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Man's Health, Biology, Physical Training and Physical Rehabilitation, Donbas State Pedagogical University, Slaviansk, Ukraine.

Osyka Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, Donbas State Pedagogical University, Slaviansk, Ukraine.

Paliukh Marek, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of the Humanities, Head of the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University, Zheshuv, Poland.

Panchuk Nataliia Petrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Patskan Iryna Volodymyrivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine.

Puz Iryna Volodymyrivna, Assistant of the Department of Sociology and Political Science, Donetsk National Technical University, Donetsk, Ukraine.

Ruda Natalia Leonidivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University, Mykolaiv.

Sazonova Olena Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Management, National University «Lviv Polytechnic», Lviv, Ukraine.

Smokova Liudmyla Stepanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Social Care and Practical Psychology, Institute of Innovative and Postgraduate Education, Odessa I. Mechnykov National University, Odessa, Ukraine.

Spivak Liubov Mykolaiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of the Department of Theoretical and Consultative Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Stavytska Svitlana Oleksiivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Social Psychology and Psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology

and Social Communications, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Stoliarenko Olha Borysivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Tokareva Natalia Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of the State Institution of Higher Education «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine.

Tolkov Oleksandr Serhiyovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Ustynova Nataliia Valeriivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine.

Ustynov Dmytro Viacheslavovych, Fourth-year Student of the Department of Psychology, Donetsk National University, Chief of the Department of Children's Police of Voroshylovskiy District Police Station of Donetsk, Lieutenant-Colonel of Police, Donetsk, Ukraine.

Fedosieieva Iryna Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, SHEE Pereiaslav-Khmelnitskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University, Pereiaslav-Khmelnitskyi, Ukraine.

Khalik Olena Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of General and Age Psychology, State Higher Educational Establishment «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih Pedagogical Institute, Kryvyi Rih, Ukraine.

Hupavtseva Nataliia Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Tsarkova Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.

Chekanska Oksana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Shamlian Karina Mykytivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Philosophy, National Forestry University of Ukraine, Lviv, Ukraine.

Shebanova Vitaliia Ihorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of Clinical Psychology and Psychodiagnostics, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

Yankowska Dorota, Doctor of Humanitarian Science, Deputy Dean of the Department of Pedagogy, Maria Hżehozhewska Special Pedagogy Academia, Warsaw, Poland.

Yarotska Anastasiia Serhiivna, Postgraduate Student of the Department of Depth Psychology and Psychotherapy, Taurida V.I. Vernadskyi National University, Simferopol, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко

Основні методи дослідження особистості та категорія
нужди 7

Т.В. Алексєєва

Психологічні особливості уявлень студентів ВНЗ про
відповідальність у процесі професійного становлення . . . 19

А.И. Ахметзянова

Исследование вербального интеллекта в структуре
готовности к школьному обучению слабовидящих детей . . . 32

С.І. Бабатіна

Характеристика структури та змісту розвивально-
корекційної програми, спрямованої на розвиток
темпоральних характеристик особистості в студентському
віці 44

О.В. Бацилєва, І.В. Пузь

Психологічні аспекти вагітності жінок пізнього
репродуктивного віку 56

О.Є. Блинова

Роль етнічних стереотипів у міжкультурному
оцінюванні студентської молоді 68

Н.О. Видолоб

Актуальні аспекти міжособистісних взаємин
у колективі студентів-психологів 79

О.О. Віговська

Самореалізація як ознака конструктивного
самозбереження особистості 90

Ж.П. Вірна

Професійний простір особистості: від ознак
дисциплінарності до реальності суб'єктивного
моделювання 100

М.А. Володченко

Діагностика та аналіз сформованості у майбутніх
учителів поведінкового компонента усвідомлення
міжособистісного конфлікту 112

Н.М. Гончарук

Психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури 124

Н.Є. Гоцуляк

Аналіз терапевтичного аспекту катарсису в психодрамі 138

В.С. Густодымова

Опросник «Определение психологической зависимости» 147

Н.М. Дідик

Дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів 160

Т.В. Дуткевич

Стиль поведінки у конфлікті керівника загальноосвітнього навчального закладу як чинник конфліктності вчителів 170

О.Я. Жизномірська

Консультування батьків і вчителів з питання оптимізації розвитку самоствердження особистості підліткового віку 182

Е.З. Івашкевич

Психологічні підвалини міжособистісних взаємин та структури соціального інтелекту особистості 193

О.В. Камінська

Психологічна модель залежності від азартних онлайн-ігор 205

Г.В. Квасник

Дослідження суб'єктивних уявлень про гумор асоціативним методом 215

Г.С. Кизим

Духовний розвиток студентів-психологів як необхідна умова їх фахової підготовки для роботи з обдарованими дітьми 227

О.В. Кобець

Роль рівнів професійної правової свідомості у структурі юридичної діяльності 238

И.Н. Конарева

Особенности кардиоинтервалограммы у
представителей поведенческих паттернов А и Б
в условиях функциональных проб 249

С.В. Кононенко, Н.С. Майко

Комунікативні здібності як індикатори рівнів
сформованості психологічної культури курсантів
МВС 262

О.І. Конюх

Етноцентризм як один із аспектів прояву
самоствалення особистості 271

О.М. Кормило

Психічні стани та їх зв'язок зі страхом у
дитячому віці 286

О.С. Кочубей

Психологічні особливості підготовки викладачів
перекладу в мовному ВНЗ 297

О.В. Крюкова

Дослідження довіри до людей і соціальної
толерантності як складових соціального розвитку
особистості у ранній юності 308

Д.І. Куриця, А.І. Куриця

Соціально-організаційні та психологічні особливості
державного управління як одного із видів соціального
управління 323

І.О. Кучинська

Особливості громадянського формування молоді
у контексті трансформації виховної діяльності
в 20–30-х рр. ХХ століття 333

М.Г. Лаврова, Л.С. Смокова

Детерминирующая роль эмоционального интеллекта
в формировании стратегий стресс-преодолевающего
поведения у сотрудников таможенных органов 342

О.М. Лукашевич

Становлення понять «громадянськість» і «громадянський
розвиток» в основних психологічних теоріях 354

Ю.В. Маєр

Порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій
як критеріїв соціалізації дітей-сиріт та гімназистів 366

Н.М. Макаренко

Контекстное обучение практического психолога
для работы с одарёнными детьми 378

К.С. Максименко

Проблема каузации в понимании психологических
детерминант психических нарушений, связанных с
болезненными состояниями организма 389

А.В. Маричева

Интерсубъективность как фактор семиотичности
симптомообразования в субъекта 404

З.М. Мірошник, І.О. Талаш

Побудова професіограми викладача вищої
педагогічної школи: рольовий підхід 413

С.А. Михальська

Психологічні особливості людей похилого віку. 425

А.Б. Мудрик

Психологічний аналіз особливостей прояву професійних
деформацій особистості на різних етапах її
професіоналізації 434

Janusz Miqso

Personalistyczna koncepcja człowieka jako baza
dla pedagogiki medialnej – wymiar rozumności,
wolności i odpowiedzialności 447

І.М. Омельченко

Принципи та методи діагностики хронотопу
комунікативної діяльності у дошкільників
із затримкою психічного розвитку 463

Л.А. Онуфрієва

Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у
підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій. . . 473

Т.Л. Опалюк

Структура адаптивного навчання студентів,
що реалізується на інтерактивній основі 492

К.С. Осика

Особливості психомоторних здібностей
юнаків-каратистів 502

О.В. Осика

Індивідуальна психологія
А.Адлера в психокорекційній роботі зі студентами 513

Марек Палюх

Аксіологія соціальної роботи: теоретичний аспект 524

Н.П. Панчук

Особистісні ціннісні орієнтації як результат
самовизначення майбутнього фахівця 532

И.В. Пацкань

Психологические особенности виртуального общения . . . 542

Н.Л. Руда

Категорія політичного лідерства як предмет
психологічного аналізу 552

О.В. Сазонова

Дослідження співвідношення між домінуючими копінг-
стратегіями, рівнем тривожності та самооцінки учнів . . . 562

Л.С. Смокова

Особливості етнічної ідентичності та акультураційних
стратегій у контексті міжкультурних взаємодій 573

Л.М. Співак

Вікова динаміка національної саморефлексії
особистості в юності 585

С.О. Ставицька

Соціально-психологічні особливості реалізації
потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих
цілей та самоставлення як компонентів розвитку
самосвідомості в юнацькому віці 595

О.Б. Столяренко

Поняття міжособистісних взаємин у контексті проблем
розвитку особистості дитини 607

Н.М. Токарева

Особливості моделювання особистісних конструктів
підлітків у сім'ях різного типу 619

О.С. Толков	Психологічні особливості спрямованості особистості студентів	630
Н.В. Устинова, Д.В. Устинов	Особливості встановлення психологічного контакту з підлітками співробітниками кримінальної міліції у справах дітей	639
І.В. Федосєєва	До проблеми теоретико-емпіричного вивчення соціально-психологічної компетентності старшокласників у спілкуванні	651
О.О. Халік	Тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості	663
Н.О. Хупавцева	Особистісний розвиток школярів у діяльності з читання художніх творів	676
О.В. Царькова	Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами	687
О.А. Чеканська	Науково-організаційні засади становлення психологічної науки на Поділлі у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.	698
К.М. Шамлян	Особливості вольової організації особистості студентів . . .	707
В.І. Шебанова	Харчова поведінка людини, їжа, тілесність як феномени повсякденної реальності (частина 1)	720
Dorota Janowska	Relacje interpersonalne w procesie kształcenia akademickiego – pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem.	731
А.С. Яроцька	Феномен групового міфа малої групи як колективного суб'єкта.	746
Відомості про авторів	756

CONTENTS

S.D. Maksymenko

Basic research methods of the personality and the category of poverty 7

T.V. Aleksieieva

Psychological peculiarities of students' notions about the responsibility in the process of professional formation. 19

A.I. Akhmetzianova.

The study of verbal intelligence in the structure of visually impaired children's readiness for school. 32

S.I. Babatina

The characteristic of the structure and content of developmental and corrective program aimed at developing the personality temporal characteristics in student age 44

O.V. Batsylieva, I.V. Puz

Psychological aspects of pregnant women of late reproductive age. 56

O.Y. Blynova

The role of ethnical stereotypes in cross-cultural evaluation of student youth. 68

N.O. Vydolob

Urgent aspects of interpersonal relationships in the collective body of psychological students. 79

O.O. Vihovska

Self-fulfillment as a condition for constructive self-preservation of a personality. 90

Z.P. Virna

Personality's professional space: from the peculiarities of disciplinary to the reality of subjective modeling. 100

M.A. Volodchenko

Diagnostics and analysis of formation of future teachers' behavioral component of interpersonal conflict realization. 112

N.M. Honcharuk
Psychological Analysis of the Communicative Act and its
Logical and Semantic Structure. 124

N.Y. Hotsuliak
Analysis of Catharsis As a Therapeutic Aspect
of Psychodrama. 138

V.S. Hustodymova
The questionnaire «Determination of psychological
dependence» 147

N.M. Didyk
The study of professionally meaningful characteristics of
personality maturity of future psychologists. 160

T.V. Dutkevych
The school manager’s behavior style as a factor of
teachers’ high conflict. 170

O.Y. Zhyznomirska
Consulting parents and teachers on the problem of optimization
of teenager personality’s self-affirmation development. . . . 182

E.Z. Ivashkevych
Psychological peculiarities of interpersonal interaction
and a structure of a personality’s social intellect 193

O.V. Kaminska
Psychological model of online gambling dependence 205

H.V. Kvasnyk
The research of subjective conception of humor with the
associative method 215

H.S. Kyzym
Psychological students’ spiritual development as a
necessary condition of their professional training
for the work with gifted children 227

O.V. Kobets
The role of professional legal consciousness levels in the
structure of legal practice 238

I.M. Konareva
Behavioral patterns A and B: peculiarities of the
cardiointervalogram under conditions of functional tests . . . 249

S.V. Kononenko, N.S. Maiko

Communicative abilities as indicators of the levels of MIA cadets' psychological culture formation 262

O.I. Koniukh

Ethnocentrism as one of the aspects of the personality's self-attitude manifestation 271

O.M. Kormylo

Mental states and their connection with a fear in a childhood 286

O.S. Kochubei

Psychological characteristics of teacher training in language translation at linguistic higher educational institutions 297

O.V. Kriukova

The study of trust to people and social tolerance as components of the social development of a personality in early youth age 308

D.I. Kurytsia, A.I. Kurytsia

Social-organizational and psychological features of state governance as a type of social governance. 323

I.O. Kuchynska

The peculiarities of youth's civic formation in the context of educational activity transformation in 20-30's of the twentieth century. 333

M.H. Lavrova, L.S. Smokova

The determining role of emotional intelligence in the strategies of stress-overcoming behaviour in the customs officials 342

O.M. Lukashevych

Becoming of concepts «civism» and «civil development» in basic psychological theories 354

Y.V. Maier

Comparative analysis of value orientations as criteria for the socialization of orphans and schoolchildren 366

<i>N.M. Makarenko</i>	
The context teaching of a practical psychologist to work with gifted children	378
<i>K.S. Maksymenko.</i>	
The problem of causality in the notion of psychological determinants of mental disorders associated with the disease states of the body	389
<i>A.V.Marycheva</i>	
Intersubjectivity as a factor of semiotic formation of subject's symptom.	404
<i>Z.M. Miroshnyk, I.O. Talash</i>	
Formation of a job description of the lecturer of a higher pedagogical school: thematic approach	413
<i>S.A. Myhalska</i>	
Psychological features of old age people	425
<i>A.B. Mudryk</i>	
Psychological analysis of the personality's professional deformations display at different stages of professional development	434
<i>Y. Mionso</i>	
Personal concept of the man as a basis for media pedagogy – a dimension of rationality, freedom and responsibility	447
<i>I.M. Omelchenko</i>	
Principles and methods of diagnostics of the communicative activity chronotop of preschool children with mental disabilities.	463
<i>L.A. Onufriieva</i>	
Theory and practice of foreign language communicative interaction in the training of specialists of socioeconomic professions	473
<i>T.L. Opaliuk</i>	
The structure of students' adaptive training implemented on the interactive basis	492
<i>K.S. Osyka</i>	
Peculiarities of young karatists' psychomotor abilities	502

<i>O.V. Osyka</i>	Individual psychology of A.Adler in the psychocorrection work with students	513
<i>Marek Paluch</i>	Axiology of social work: theoretical aspect.	524
<i>N.P. Panchuk</i>	Value orientations of personality as the result of future specialist's selfdetermination	532
<i>I.V. Patskan</i>	The psychological peculiarities of virtual intercourse	542
<i>N.L. Ruda</i>	The category of political leadership as a subject of psychological analysis	552
<i>O.V. Sazonova</i>	The study of the correlation between dominating coping-strategies, level of anxiety and self-rating of pupils.	562
<i>L.S. Smokova</i>	Features of ethnic identity and acculturation strategies in the context of cross-cultural interactions.	573
<i>L.M. Spivak</i>	The age dynamics of the young person's national self-reflection	585
<i>S.O. Stavytska</i>	Social and psychological characteristics of need's realization in self-development, self-appraisal of life goals and self-attitude as components of self-consciousness development in adolescence.	595
<i>O.B. Stoliarenko</i>	The concept of interpersonal relations in the context of the problem of child's personality development	607
<i>N.M. Tokareva</i>	The modelling peculiarities of teenagers' personality constructs in families of different types.	619
<i>O.S. Tolkov</i>	Psychological features of the students' personality orientation.	630

<i>N.V. Ustynova, D.V. Ustynov</i>	
The peculiarities of establishing the psychological contact between juveniles and officers of criminal police for juvenile and children	639
<i>I.V. Fedosieieva</i>	
To the problem of theoretical and empirical study of social and psychological competence of senior pupils in communication	651
<i>O.O. Khalik</i>	
Anxiety on the initial stages of a personality's professional formation	663
<i>N.O. Hupavtseva</i>	
Personal development of schoolchildren in the activity of reading fiction.	676
<i>O.V. Tsarkova</i>	
The peculiarities of helping parents bringing up children with special needs	687
<i>O.A. Chekanska</i>	
The scientific and organizational principles of psychological science in Podillia in the end of the 19th – the beginning of the 20th century	698
<i>K.M. Shamlian</i>	
Distinctive features of students' volitional personality organization	707
<i>V.I. Shebanova</i>	
Human eating behavior, food, physicality as phenomena of everyday reality (part 1)	720
<i>Dorota Yankowska</i>	
The professor-student interpersonal relations while academic training	731
<i>A.S. Yarotska</i>	
The phenomenon of group myth of the small group as a collective subject	746
Information about the authors.	764

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, созданном впервые совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нём 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 развёртывания 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 Serhii Dmytrovych –
Director of G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine,
Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of
Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor*

*Kopylov Serhii 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 23

Computer version *V.O.Farion*
English translation *O.V.Moshtak*

«Aksioma» Publishing House
(certificate GC JM2I808 of 26.05.2004)
Kamianets-Podilskyi, p/b 8, 32300
Tel/Fax: (03849) 3-90-06

Printed in the PE «Aksioma» printing house
Prov.Pivnichnyi, 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 23

Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*
Переклад на англійську мову *О.В. Моштак*

Підписано до друку 31.03.2014 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookС. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 45,80. Обл.-вид. арк. 44,73.
Тираж 300 пр. Зам. № 550.

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